

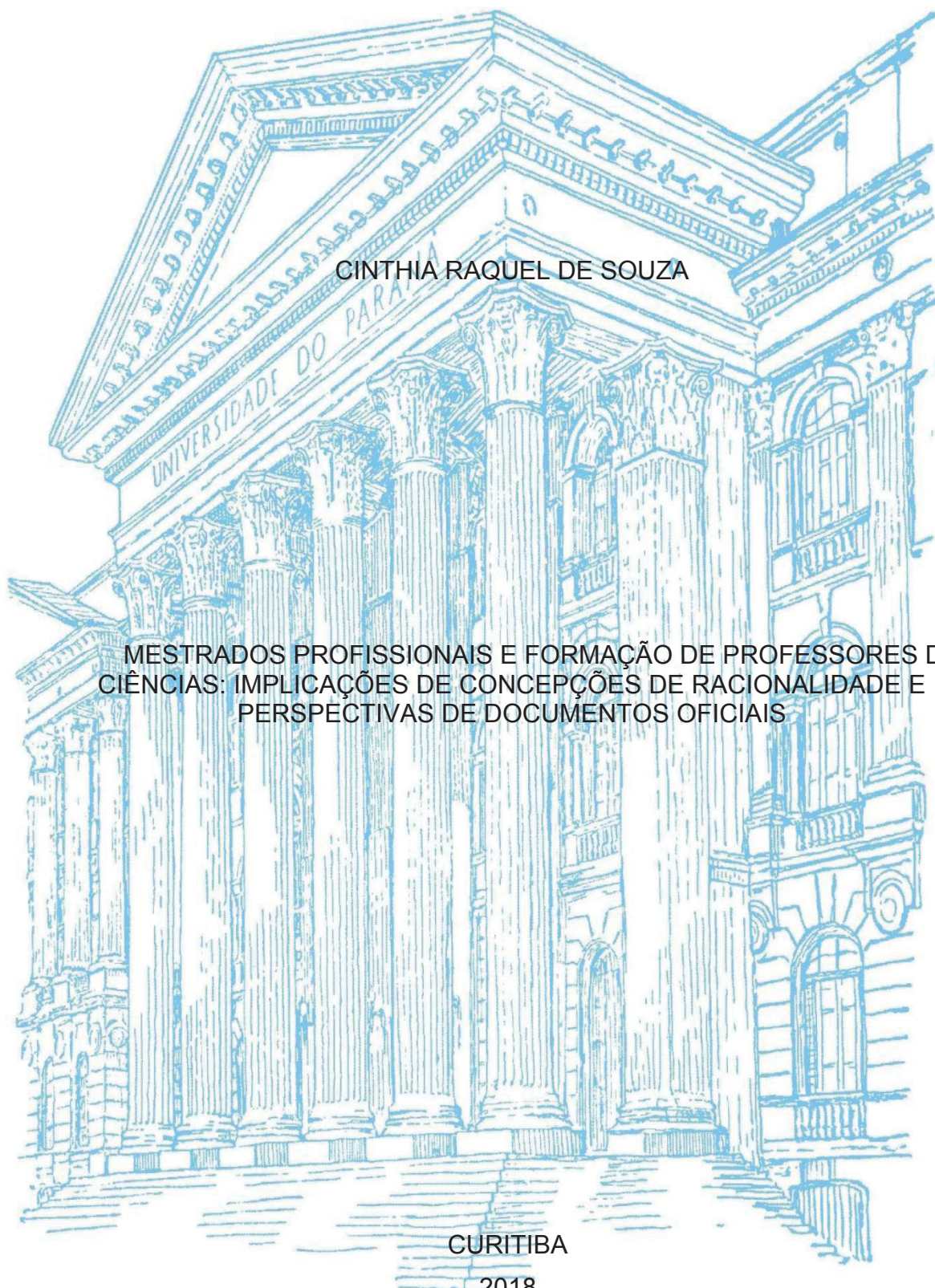
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CINTHIA RAQUEL DE SOUZA

MESTRADOS PROFISSIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
CIÊNCIAS: IMPLICAÇÕES DE CONCEPÇÕES DE RACIONALIDADE E
PERSPECTIVAS DE DOCUMENTOS OFICIAIS

CURITIBA

2018



CINTHIA RAQUEL DE SOUZA

MESTRADOS PROFISSIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
CIÊNCIAS: IMPLICAÇÕES DE CONCEPÇÕES DE RACIONALIDADE E
PERSPECTIVAS DE DOCUMENTOS OFICIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e em Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Noemi Sutil

CURITIBA

2018

Catalogação na Fonte: Sistema de Bibliotecas, UFPR
Biblioteca de Ciência e Tecnologia

- S729m Souza, Cinthia Raquel de
Mestrados profissionais e formação de professores de ciências:
implicações de concepções de racionalidade e perspectivas de
documentos oficiais / Cinthia Raquel de Souza – Curitiba, 2018.
- Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de
Ciências Exatas, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências
e em Matemática., 2018.
- Orientadora: Noemi Sutil
1. Pós-graduação. 2. Mestrado profissional (Formação de
professores). I. Universidade Federal do Paraná. II. Sutil, Noemi. III.
Título.

CDD: 378.199

Bibliotecária: Roseny Rivelini Morciani CRB-9/1585



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR CIÊNCIAS EXATAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA

ATA Nº138

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA**

No dia trinta e um de agosto de dois mil e dezoito às 15:00 horas, na sala Sala de Reuniões do Setor de Ciências Exatas, Centro Politécnico UFPR, foram instalados os trabalhos de arguição da mestranda **CINTHIA RAQUEL DE SOUZA** para a Defesa Pública de sua dissertação intitulada **MESTRADOS PROFISSIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: IMPLICAÇÕES DE CONCEPÇÕES DE RACIONALIDADE E PERSPECTIVAS DE DOCUMENTOS OFICIAIS**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: NOEMI SUTIL (UFPR), SERGIO CAMARGO (UFPR), FABIANA ROBERTA GONÇALVES E SILVA HUSSEIN (UTFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a discente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, reuniu-se e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela APROVAÇÃO da aluna. A mestranda foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, NOEMI SUTIL, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Curitiba, 31 de Agosto de 2018.

NOEMI SUTIL

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

SERGIO CAMARGO

Avaliador Interno (UFPR)

FABIANA ROBERTA GONÇALVES E SILVA HUSSEIN

Avaliador Externo (UTFPR)





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR CIÊNCIAS EXATAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CINTHIA RAQUEL DE SOUZA** intitulada: **MESTRADOS PROFISSIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: IMPLICAÇÕES DE CONCEPÇÕES DE RACIONALIDADE E PERSPECTIVAS DE DOCUMENTOS OFICIAIS**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVADO no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 31 de Agosto de 2018.


NOEMI SUTIL

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)


SÉRGIO CAMARGO

Avaliador Interno (UFPR)


FABIANA ROBERTA GONÇALVES E SILVA HUSSEIN

Avaliador Externo (UFPR)



AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Noemi Sutil, pela gentileza ímpar.

Aos membros da banca, Professora Fabiana Hussein e Professor Sérgio Camargo, pelos conselhos e pela extrema delicadeza.

Aos caríssimos colegas de trabalho, Elizabeth Karas, Jurandir Ceccon, Lucelina Batista e Marcelo Muniz, cujo apoio e empatia foram essenciais para conclusão desse trabalho. Muito Obrigada!

Ao Professor Leonir Lorenzetti e à Professora Joanez Aires, por tudo!

À minha amada mãe, Lourdes. Aos queridos amigos, Arthur, Ewerton, Guilherme, Simone, Orliney, Adriana, Karina e Lauro, pelo apoio e pelo conforto que me ofereceram em tantos momentos difíceis.

À Antonyhella Santini e à coordenação do PPGECEM/UFPR, pelo apoio.

À CAPES.

RESUMO

Neste trabalho são destacadas concepções de racionalidade em processos constitutivos de mestrados profissionais em ensino de ciências, excetuando os programas em Rede, considerando perspectivas de documentos oficiais. O delineamento dessas concepções de racionalidade envolve pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo, de Jürgen Habermas, associados à formação e atuação docente, conforme proposições de Henry Giroux. Destaca-se a concepção de racionalidade comunicativa associada à formação de professores envolvendo pesquisa educacional, agregando as modalidades de racionalidade cognitivo-instrumental, moral-prática e estético-expressiva, em meta de superação de dicotomia teoria-prática. Dessa forma são apresentadas análises de pesquisa documental, envolvendo documentos nacionais relacionados ao desenvolvimento de mestrados profissionais, com especificação nas áreas de educação e ensino. A análise dos documentos de criação e normatização da pós-graduação brasileira, com ênfase nos processos constitutivos dos MPEs e MPECs, mostra um panorama que viabiliza a formação continuada de professores da área de ensino de ciências, apesar da predominância de aspectos de racionalidade cognitivo-instrumental. Nesse sentido, é necessário situar o enfrentamento da dicotomia teoria-prática nesses cursos de formação. E com isso, propõe-se compreender os MPEs e MPECs com embasamento na racionalidade comunicativa, que viabilize a formação de professores como intelectuais transformadores, ressaltando que as questões educativas perpassam diversos aspectos, como fatores culturais, econômicos e políticos.

Palavras-chave: Mestrados Profissionais; Racionalidade; Teoria do Agir Comunicativo.

ABSTRACT

In this work are highlighted conceptions of rationality in processes that constitute professional masters in science education, considering perspectives of official documents. The outline of these conceptions of rationality involves presuppositions of the Theory of Communicative Action, by Jürgen Habermas, associated to the formation and teaching performance, according to Henry Giroux's propositions. We emphasize the conception of communicative rationality associated to the formation of teachers involving educational research, adding the modalities of cognitive-instrumental, moral-practical and aesthetic-expressive rationality, in order to overcome the theory-practice dichotomy. In this way, documentary research analysis are presented, involving national documents related to the development of professional masters, with specification in the areas of education and teaching. The analysis of the documents of creation and standardization of the Brazilian post-graduation, with emphasis on the constitutive processes of MPEs and MPECs, shows a panorama that makes possible the continuous formation of teachers of the area of science education, despite the predominance of aspects of cognitive-instrumental. In this sense, it is necessary to situate the confrontation of the theory-practice dichotomy in these training courses. And with that, it is proposed to understand the MPEs and MPECs based on communicative rationality, which makes possible the formation of teachers as transforming intellectuals, emphasizing that educational issues permeate various aspects, such as cultural, economic and political factors.

Key-words: Professional Masters; Rationality; Theory of Communicative Action.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – NÚMERO DE CURSOS OFERTADOS POR ESTADO DA REGIÃO SUL.....	66
TABELA 2 – NÚMERO DE CURSOS OFERTADOS POR ESTADO DA REGIÃO SUDESTE.....	67
TABELA 3 – NÚMERO DE CURSOS OFERTADOS POR ESTADO DA REGIÃO CENTRO-OESTE.....	68
TABELA 4 – NÚMERO DE CURSOS OFERTADOS POR ESTADO DA REGIÃO NORDESTE	69
TABELA 5 – NÚMERO DE CURSOS OFERTADOS POR ESTADO DA REGIÃO NORTE.....	69
TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DE CURSOS <i>VERSUS</i> CONCEITO CAPES	71

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS PPGS MPE POR REGIÃO.....	65
GRÁFICO 2 – PORCENTAGEM DE CURSOS OFERTADOS POR ESTADO DA REGIÃO SUL.	66
GRÁFICO 3 – PORCENTAGEM DE CURSOS OFERTADOS POR ESTADO DA REGIÃO SUDESTE.	67
GRÁFICO 4 – PORCENTAGEM DE CURSOS OFERTADOS POR ESTADO DA REGIÃO CENTRO-OESTE.....	68
GRÁFICO 5 – DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS PELOS ESTADOS DA FEDERAÇÃO.	70
GRÁFICO 6 – PERCENTUAL DE CURSOS POR TIPO DE INSTITUIÇÃO	71

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - TIPOS DE INTERAÇÃO MEDIADAS LINGUISTICAMENTE	36
QUADRO 2 - <i>CÓRPUS</i> DE PESQUISA.....	63
QUADRO 3 - DOCUMENTOS DE APOIO	64
QUADRO 4 – Análise portaria 080/1998.....	104
QUADRO 5 – Análise portaria 007/2009.....	111
QUADRO 6 – Análise portaria 017/2009.....	125
QUADRO 7 – Análise portaria 389/2017.....	139

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DP	Doutorado Profissional
MA	Mestrado Acadêmico
MP	Mestrado Profissional
MPE	Mestrado Profissional em Ensino
MPEC	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I: MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ENSINO	17
1.1 MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ENSINO: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO.....	17
1.2 PROPOSTAS DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ENSINO	18
1.3 MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	20
CAPÍTULO II: TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO E CONCEPÇÕES DE RACIONALIDADE	23
2.1 RACIONALIDADE COMUNICATIVA	23
2.2 SISTEMA E MUNDO DA VIDA.....	27
2.3 MODELOS DE AGIR	34
2.4 TIPOS DE RACIONALIDADE E DISCURSO.....	39
2.5 PRETENSÕES DE VALIDADE.....	42
CAPÍTULO III: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESQUISA EDUCACIONAL	45
CAPÍTULO IV: METODOLOGIA	53
CAPÍTULO V: ANÁLISE DE DADOS.....	73
5.1 CONCEPÇÃO DE PRODUÇÕES NORMATIVAS	73
5.1.1 Estabilidade e controvérsias.....	76
5.2 RACIONALIDADE E CONCEPÇÕES MP.....	77
5.2.1 Caráter de Justificativa	77
5.2.2 Caráter de definição	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICE A	104
APÊNDICE B	111
APÊNDICE C	125
APÊNDICE D	139

INTRODUÇÃO

A relação entre os mestrados acadêmicos e os profissionais vem me inquietando há alguns anos. Minha experiência como secretária administrativa de um programa de pós-graduação acadêmico, em um mesmo departamento onde há um programa profissional na mesma área, me fez perceber as particularidades de ambos e a diferença que muitos docentes e alunos percebem, sem conhecer a legislação e pressupostos formativos que regem ambos. Em geral, percebi que em muitos casos os alunos e docentes que atuam nos cursos profissionais são vistos como “membros de segunda classe” do ambiente acadêmico. E como fruto dessa inquietação, parti para o estudo da legislação que normatiza o mestrado profissional, e para minha surpresa, os requisitos de obtenção do título de mestre são os mesmos para ambos os cursos. O resultado dessa inquietação é a dissertação que segue.

Os cursos de Mestrado Profissional (MP) foram estabelecidos no Brasil por meio da Portaria 080, de 16 de dezembro de 1998, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com vistas à formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado dos profissionais oriundos de cursos de Mestrado Acadêmico (MA). Desde então passaram a agregar críticas e proposições, em processos constitutivos envolvendo diversas controvérsias.

No que concerne aos cursos de MP envolvendo as áreas de educação e ensino, situa-se a vinculação entre pesquisa educacional e formação docente. Considerando as proposições de Henry Giroux, sobre a formação de professores como intelectuais transformadores, pode-se relacionar a pesquisa educacional à superação de separação entre os sujeitos propositores de ações, regras e interpretações sobre a prática educacional e os indivíduos meros executores dessas propostas. Na proposta formativa de docentes como intelectuais transformadores, compreende-se o professor como sujeito envolvido no estabelecimento dessas ações, regras e interpretações a partir das condições vivenciadas na prática educacional em se insere. (GIROUX, 1997).

Sobre essa proposta de inserção docente no âmbito de proposições de teoria e prática em educação, Carr e Kemmis (2004), a partir de pressupostos explicitados por Jürgen Habermas, associam um interesse emancipatório aos processos construtivos de conhecimentos científico-educacionais, em contraposição a um interesse meramente técnico.

Nesse contexto, destacam-se as concepções de racionalidade inerentes aos processos e produtos desenvolvidos. Em uma concepção de racionalidade com respeito a fins, racionalidade cognitivo-instrumental, desarticulada de outros aspectos da prática docente, na pesquisa educacional, há predomínio de ações de separação de sujeitos do processo educativo e produtos. Considerando a proposição de racionalidade comunicativa, destaca-se a articulação entre formação docente para problematização e construção conjunta de teoria e prática em educação.

Contudo, considera-se que os cursos de MP, nas áreas de educação e ensino, encontram-se em processo de constituição, permeados por controvérsias, críticas e proposições. Dessa forma, propõe-se, neste trabalho, como objetivo: analisar processos constitutivos de MPEC, considerando a perspectiva de documentos oficiais.

Os objetivos específicos deste trabalho envolvem: identificar documentos oficiais relacionados à constituição de MPECs; identificar aspectos relacionados às influências e desafios desencadeados por esses documentos em constituição de um MPEC; analisar concepções de racionalidade em processos de constituição de MPECs; discutir implicações dessas concepções de racionalidade para a formação de professores envolvendo pesquisa educacional nos MPECs.

Nessa direção, para este trabalho, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa: Quais as implicações de concepções de racionalidade para a formação de professores envolvendo pesquisa educacional nos MPECs?

Este trabalho, em abordagem qualitativa, envolve pesquisa documental considerando documentos oficiais relacionados à constituição dos MPEC, com análise documental.

Desse modo, no Capítulo I são abordados aspectos de constituição e propostas dos mestrados profissionais em ensino, com ênfase ao ensino de

ciências. Com o intuito de enfatizar a constituição dos Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências (MPECs) são destacados os trabalhos de diversos pesquisadores, tanto favoráveis quanto contrários aos Mestrados Profissionais em Ensino (MPEs). Descreve-se, a partir de seus argumentos, a constituição dos MPEs, desafios e contribuições, assim como as principais convergências ao mestrado acadêmico, já que ambos outorgam um título de mestre com o mesmo valor legal. Também, aborda-se a necessidade do acompanhamento dos produtos finais produzidos no âmbito do MPEC, defendido por alguns pesquisadores, assim como o impacto da criação dos MPECs na formação continuada dos docentes do ensino básico.

No Capítulo II são apresentados fundamentos teóricos sobre os conceitos habermasianos de racionalidade, a serem relacionados à constituição dos MPECs. Para tanto, utiliza-se a Teoria do Agir Comunicativo, de Jürgen Habermas, que distingue a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa. Nesse contexto são diferenciadas, ainda, as modalidades de racionalidade: cognitivo-instrumental, moral-prática e estético-expressiva.

No Capítulo III apresenta-se um breve panorama da distribuição dos cursos de MPEs no Brasil, a partir dos dados disponibilizados pelo último documento de área publicado em 2017.

No Capítulo IV são relacionados pressupostos habermasianos e da Teoria Crítica ao ponto de vista social da formação de professores. Para tanto são ressaltadas proposições de Henry Giroux, Stephen Carr e Wilfred Kemmis.

No Capítulo V, procura-se responder à questão de pesquisa utilizando a análise documental a partir dos pressupostos de Cellard. Para alcançar esse objetivo são analisados documentos oficiais relacionados à constituição dos MPEs da área de educação e de ensino.

No Capítulo VI são explicitadas proposições analíticas e interpretativas, partindo do conceito de racionalidade proposto por Habermas.

CAPÍTULO I: MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ENSINO

1.1 MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ENSINO: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

A ideia da formação profissional *stricto sensu* no Brasil não é tão recente quanto se imagina, datando de mais de quatro décadas de existência. Os cursos destinados à capacitação profissional já estavam previstos no Parecer nº 977/1965, aprovado pelo então Conselho Federal de Educação. Contudo, os cursos voltados à formação acadêmica predominaram no cenário da pós-graduação brasileira. (BARROS, 2008).

Os cursos de MP foram criados no Brasil através da Portaria 080/1998 – CAPES, com vistas à formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado dos profissionais oriundos de cursos de MA. No Brasil, a pós-graduação *stricto sensu*, obteve crescimento de maneira muito significativa nos últimos 40 anos, entretanto o impacto desse crescimento no sistema escolar brasileiro não ocorreu no mesmo ritmo. (MOREIRA, 2004).

Os primeiros Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências surgiram no Brasil no final da década de 1960 e as dissertações e teses oriundas desta área foram publicadas a partir de 1972. (TEIXEIRA; MEGID NETO apud AMARAL; MELO, 2009, p. 2). Ainda de acordo com os autores citados, estima-se que desde 1972 até 2009, foram produzidas cerca de 2.500 teses e dissertações na área de ensino de ciências no Brasil. Entretanto, conforme explicitado anteriormente o impacto desses cursos no sistema escolar brasileiro não ocorria de forma tão significativa.

Com isso houve a necessidade da criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, voltados à área de educação, que atendessem um público alvo específico, docentes dos níveis médio e fundamental. De acordo com Moreira e Nardi (2009, p. 02) “o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática é uma proposta de pós-graduação *stricto sensu*. Não é uma adaptação, ou variante, de propostas já existentes. Não é um mestrado mais simples: é diferente, isso sim”.

1.2 PROPOSTAS DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ENSINO

A principal diferença entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional é o “produto” gerado e, conseqüentemente o resultado almejado. No primeiro se espera formar, em longo prazo, um pesquisador e no segundo formar um indivíduo que consiga utilizar a pesquisa para agregar valor às suas atividades. No caso específico do MPE, o produto deve estar voltado para a solução de problemas dos sistemas de ensino, tendo como foco, de acordo com Moreira (2004, p. 133), uma “proposta de ação profissional que possa ter, de modo mais ou menos imediato, impacto no sistema a que ele se dirige”.

Nesse sentido, Araújo e Amaral (2005) definem a proposta MPE como:

A proposta do Mestrado contempla entre seus objetivos a formação de profissionais qualificados para atuar nos diferentes níveis de ensino, visando dotar os alunos de suficiente autonomia para aprenderem continuamente em seu processo de desenvolvimento profissional e, assim, poderem realizar suas atividades docentes com competências que os tornem eficientes mediadores dos processos de ensino e aprendizagem, unindo sólida formação de conhecimentos a uma capacidade de atuação profissional crítica e reflexiva, norteadas pelo uso de estratégias diferenciadas de ensino que permitam aproximar os estudantes das conquistas científicas e tecnológicas atuais. Por sua vez, os saberes docentes necessários deverão ser fornecidos pela articulação de atividades nas diversas disciplinas e em ações pedagógicas realizadas em ambientes educacionais e no desenvolvimento de atividades realizadas sob orientação do corpo docente. (ARAÚJO; AMARAL, 2005, p. 1)

Com isso, é necessária uma avaliação rigorosa do “produto final” dos MP, e conforme estabelece a Portaria 80/1998 – CAPES, o trabalho de conclusão ou dissertação produzida a partir da pesquisa realizada deve demonstrar “domínio sobre o objeto de estudo” e “capacidade de expressar-se lucidamente sobre ela”. Nessa perspectiva, Ostermann e Rezende (2009) defendem a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a natureza dos MPE e sobre seu possível impacto na educação básica. Segundo estas autoras este debate tem estado ausente das produções acadêmicas na área de educação e ensino de ciências e, por este motivo, fomentam uma reflexão sobre a natureza do trabalho de conclusão dos cursos de MPE, sua relação com projetos de desenvolvimento e de pesquisa, com a prática educativa e com a realidade escolar.

O MP tem sido alvo de diversas críticas, agregando tanto posições favoráveis quanto contrárias. Os MPE, para Araújo e Amaral (2005), visam formar profissionais aptos a atuarem em diferentes níveis de ensino e capazes de adquirir a autonomia necessária para aprenderem continuamente em seu processo de desenvolvimento profissional, realizando suas atividades de forma crítica e reflexiva, ou seja, aproximando a pesquisa do ensino. De acordo com Nardi (2011), a falta de iniciativas de colaboração entre a pesquisa em educação e as escolas se traduz em um descompasso entre a produção do conhecimento em ensino e a formação de professores da educação básica. O autor considera que o MPE pode minimizar esse distanciamento entre pesquisadores e professores da educação básica.

Osterman e Rezende (2009) argumentam que seria insustentável desconsiderar os conhecimentos produzidos e acumulados pela pesquisa acadêmica no desenvolvimento de um produto educacional no âmbito do MPE, principalmente no que se refere a sua concepção, pois se corre o risco de promover práticas fundamentadas em metodologias ultrapassadas. Nesse sentido, as autoras defendem que os produtos educacionais desenvolvidos nos MPE devem ser implantados e avaliados a partir de referenciais teóricos atuais sobre o ensino-aprendizagem e sobre avaliação, com o intuito de superar abordagens comportamentalistas. Elas expressam que outras abordagens como a sócio-interacionista e os estudos culturais são também relevantes para compreensão e superação dos problemas educacionais. Ainda nesta perspectiva, a relevância dos produtos educacionais desenvolvidos se caracterizaria pela análise de sua implantação em uma situação concreta em sala de aula pelo professor. Assim, as autoras defendem a necessidade de avaliação da produção acadêmica nos MPE. Desse modo, pode-se verificar se a proposta de formação de profissionais críticos e reflexivos está sendo contemplada nos cursos ofertados, e se as premissas estabelecidas pela CAPES para formação profissional através da pós-graduação *stricto sensu*, vigoram, ou se estes cursos estão servindo apenas como alternativa ao ingresso em cursos de MA. Expressam, ainda, que o MP poderia assumir o caráter de trampolim para que os egressos deixem de atuar na educação básica e passem a atuar no ensino superior.

1.3 MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As propostas de melhoria do ensino, em todos os níveis, tem sido temática recorrente nos fóruns de discussão sobre a melhoria na qualidade de vida. Nesse debate, diversos segmentos da sociedade estão envolvidos como: pesquisadores, educadores, governo, entidades sindicais, etc. A preocupação dos debates volta-se de maneira frequente e consensual à formação de professores, explicitando que deve ocorrer de forma contínua e continuada, indo além dos cursos de formação (em nível de graduação), e prática escolar cotidiana, aceitando a complexidade da ação pedagógica, em geral, e da formação do professor em particular. (MALDANER, 2013).

Para Gatti (2003), os trabalhos sobre formação docente contínua e continuada, e as que consideram o desempenho docente, têm, em geral, constatado somente as questões relacionadas às mudanças de paradigma e de concepção nas práticas cotidianas dos profissionais da educação. O que evidencia que a maioria dos cursos de formação tanto inicial, quanto continuada, voltados aos docentes vem sendo implantada “de cima para baixo”, sem levar em consideração as diferentes realidades escolares, e visando mudanças em cognições e práticas, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzidas a partir do domínio de novos conhecimentos e alterações de posturas e formas de agir.

De acordo com Almeida e Nardi (2013, p. 337):

No Brasil, assim como em outros países, é evidente a ampla focalização de estudos da área educacional sobre o professor, os papéis sociais por ele exercidos, o que ele deve ou não fazer profissionalmente e como deve ser sua formação, tanto a inicial quanto a continuada. Essa focalização se manifesta na grande e diversificada quantidade de publicações – em anais de congressos, periódicos e livros – que incluem o professor como figura central.

Para Pardal e Martins (2005) apud Chamon (2006), a formação continuada de professores deve revitalizar e aprofundar os conhecimentos da prática docente, e buscar intervenções que inovem o sistema educacional. Os autores ainda salientam que a implementação dessas medidas não é facilmente conciliável devido à diversidade de interesses e os objetivos dos agentes envolvidos no processo.

Desse modo, Vieira e Santos (2015, p. 577) expressam que, “o processo formativo dos professores constitui aspecto central para o alcance das demandas sociais vigentes: qual a formação necessária para o sucesso do projeto de melhoria da qualidade do ensino, da educação?”. Nessa perspectiva, pode-se situar a articulação entre a formação de professores, a pesquisa educacional e os MPE.

A criação dos MPE visa formar profissionais qualificados para atendimento aos diversos níveis de ensino. E esta formação poderia viabilizar aos docentes a autonomia necessária para aprenderem continuamente em seu processo de desenvolvimento profissional, tornando-se profissionais críticos e reflexivos. (ARAÚJO; AMARAL, 2005).

Nesse sentido, Maués (2011, p. 75) ressalta que “a formação de profissionais da educação tem sido objeto de grandes debates entre a comunidade acadêmica. Essa tendência se evidencia, sobretudo a partir das mudanças no mundo do trabalho e do surgimento da chamada sociedade do conhecimento”. Entretanto houve, por parte de alguns pesquisadores e educadores em ensino de ciências, resistência à criação do MPE, devido a questionamentos relativos ao modelo desse tipo de formação. As principais críticas dirigem-se às iniciativas supostamente sustentadas pela hipótese de que a formação profissional do professor seria condição *sine qua non* para garantir uma aprendizagem escolar de melhor qualidade, responsabilizando exclusivamente o professor pelo desempenho educacional de seus alunos. (OSTERMANN; REZENDE, 2009).

Araújo e Amaral (2005) defendem que, se atendida a proposta do MPE, o processo permitirá aos mestrandos adquirir uma capacidade de reflexão que os torne participantes ativos das transformações socioculturais desta época, baseada na apropriação de saberes necessários ao pleno exercício de sua atividade profissional e sendo capazes de aliar os aspectos teóricos e práticos da formação, integrando os aspectos cognitivos, psicológicos e sociais inerentes ao ser humano. Dessa forma, quando se analisa as particularidades dos MP, verifica-se um foco premente na: “formação de professores, seus saberes e competências, vai ao encontro ao que preconiza a CAPES (BRASIL, 2002) para os MP, pois os mesmos devem ter um caráter terminal na medida em que visam à ação docente e à atividade profissional em ensino, em sala de aula, em serviço”. (MOREIRA, 2002, apud ARAÚJO; AMARAL, 2005, p. 153).

Ostermann e Rezende (2009, p. 77) concluem que:

A formação profissional em ensino, proposta pelos cursos de MPE, está fortemente vinculada à pesquisa realizada nesse campo de atuação. Para contornar o viés tecnicista da natureza do trabalho final de um MPE de modo que o mesmo ganhe relevância social e educacional, o produto deverá tomar a imersão do professor em sua realidade escolar e seu conhecimento dos problemas enfrentados nela como pontos de referência para o desenvolvimento a ser proposto.

Assim, denominam-se projetos de desenvolvimento em ensino os trabalhos de conclusão no âmbito dos MPE, cujo produto educacional é uma proposta de inovação didática. Este produto deve descrever o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, tais como: *software*, texto didático para alunos, texto de apoio aos professores, vídeos, simulações, experimentos, entre outros, caracterizando-se como uma pesquisa aplicada visando à melhoria do ensino. (MOREIRA, 2004).

De acordo com Schäefer (2013, p. 47):

[...] entende-se que o MP, frente as suas finalidades e ao seu compromisso social, representa uma oportunidade para o aperfeiçoamento profissional do professor e para uma aproximação entre a universidade e a sociedade (particularmente a escola), a partir do compartilhamento do conhecimento produzido por meio da pesquisa.

Massi e Giordan (2014) ressaltam a importância da inserção da pesquisa nas atividades docentes. Entretanto, a pesquisa não deve ser simplesmente introduzida, a mesma deve estar envolvida em uma intensa conexão das atividades de ensino e pesquisa, contudo, respeitando sempre, as particularidades de cada uma.

CAPÍTULO II: TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO E CONCEPÇÕES DE RACIONALIDADE

2.1 RACIONALIDADE COMUNICATIVA

Na Teoria do Agir Comunicativo, Jürgen Habermas propõe uma nova teoria crítica da sociedade. Habermas procura “entender a sociedade contemporânea por meio de uma reconstrução dos momentos mais importantes que contribuíram à autocompreensão da modernidade”. (PINZANI, 2009, p. 97). Habermas desenvolve sua teoria da sociedade servindo-se de um conceito de racionalidade comunicativa, da qual emerge o conteúdo de qualquer comunicação orientada ao entendimento.

Portanto, o conceito de racionalidade comunicativa aponta, segundo Pinzani (2009), para três níveis nos quais os processos comunicativos podem ocorrer: (i) a relação do sujeito do conhecimento com um mundo de eventos, os fatos (mundo objetivo) que se refere ao conjunto de todas as relações e entidades sobre as quais é possível haver enunciados verdadeiros; (ii) a relação do sujeito prático, que age e está envolvido em interações com outros (mundo social) que abrange todas as relações interpessoais legitimamente reguladas; e por fim, (iii) a relação do sujeito com sua própria natureza, com sua subjetividade e com a subjetividade de outros (mundo subjetivo) que relaciona o conjunto de vivências do falante, privilegiadamente acessíveis. Essas três dimensões apontam para o mundo da vida, onde os participantes da comunicação resolvem seus problemas de compreensão.

Além disso, Habermas enfatiza a distinção entre “racionalidade comunicativa” e “racionalidade instrumental”. Essa distinção representa, para Pinzani (2009), a base da Teoria do Agir Comunicativo, ela é apresentada como um fato não posteriormente questionável. Desse modo, as duas racionalidades correspondem a duas formas distintas de agir. A racionalidade comunicativa se difere da racionalidade instrumental pelo fato de ser orientada pelo entendimento: “sujeitos que agem de maneira comunicativa querem entender-se sobre algo”. (PINZANI, 2009, p.100). A racionalidade comunicativa caracteriza-se por uma concepção da linguagem que vislumbra nela um caminho para o entendimento. Desse modo, a linguagem é o meio pelo qual se chega, e que define a racionalidade.

A racionalidade comunicativa é desenvolvida com base em um enfoque fenomenológico, já o conceito de racionalidade cognitivo-instrumental, parte do enfoque realista. Ou seja, a racionalidade comunicativa se refere a uma concepção mais complexa de racionalidade. Isso ocorre, porque há “relações internas entre a capacidade de percepção descentrada e a manipulação de coisas e acontecimentos, por um lado, e a capacidade de entendimento intersubjetivo sobre coisas e acontecimentos, por outro”. (HABERMAS, 2012, p. 42).

Habermas justifica essa interpretação considerando o modelo piagetiano (Jean Piaget), que agrega a combinação de cooperação social, em que diversos sujeitos coordenam suas intervenções no mundo objetivo partindo da ação comunicativa. A racionalidade cognitivo-instrumental se refere a uma modalidade específica de racionalidade, no mundo objetivo, de relação entre sujeito do conhecimento e fatos.

Desse modo, para Habermas (2012, p. 43):

Uma maior medida de racionalidade cognitivamente instrumental proporciona uma maior independência em relação a limitações que o mundo circundante e contingente impõe à autoafirmação de sujeitos que agem orientados para um fim. Racionalidade comunicativa em maior medida, por sua vez, amplia no interior de uma comunidade de comunicação o espaço de ação estratégica para coordenação não coativa de ações e a superação consensual de conflitos de ação (desde que estes remontem a dissonâncias cognitivas, em sentido estrito). (HABERMAS, 2012, p. 43).

Com isso, o modelo da racionalidade instrumental baseia-se na oposição entre sujeito e mundo, “sendo que o sujeito ocupa papel predominante na relação entre os dois. O ‘mundo’ é antes de tudo um mundo objetivo, a soma de tudo que existe sobre o qual o homem age com a finalidade de alcançar um determinado fim”. (ORQUIZA DE CARVALHO, 2005, p.16). Logo, o conhecimento é visto como o produto de um processo interpretativo, a partir do qual a validade dos conteúdos é posta em questão. Assim, a racionalidade instrumental tem o papel de oferecer critérios de verdade e de sucesso para que o sujeito regule suas relações com o mundo dos objetos possíveis.

Já os atos de entendimento são concebidos, por Habermas, como “parte de um procedimento cooperativo de interpretação, voltados a alcançar definições situacionais intersubjetivamente reconhecidas”. (HABERMAS, 2012, p. 138). Desse modo, Habermas ressalta a utilidade dos conceitos dos três mundos (objetivo, social

e subjetivo) enquanto sistema de coordenadas suposto em comum, “no qual os contextos situacionais podem ser ordenados de tal forma que se chegue a uma concordância sobre o que é que os envolvidos podem tratar como fato ou como norma vigente ou como vivência subjetiva”. (HABERMAS, 2012, p. 138).

Com isso, os participantes de um processo de entendimento devem: tematizar a pretensão de validade problemática, assumir um posicionamento hipotético, mediante a desoneração das pressões acional e experiencial. Devem, também, checar mediante razões, e somente mediante elas, se a pretensão defendida pelo proponente tem razão de subexistir ou não. Dessa maneira, os argumentos são o meio, pelo qual é possível, obter reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade levantada hipoteticamente pelo proponente.

Portanto, Habermas considera que uma teoria da argumentação é necessária, devido à capacidade de explicitar devidamente o conceito de racionalidade comunicativa, “referida em um contexto sistemático de pretensões universais de validade ainda não esclarecido”. (HABERMAS, 2012, p. 48). Para o autor, “argumentação se refere ao tipo de discurso no qual os participantes tematizam pretensões de validade controversas, com a intenção de resolvê-las ou criticá-las”. (2012, p. 48). O argumento deve conter “razões que se liguem sistematicamente à pretensão de validade”. (2012, p. 49). Deste modo, a capacidade de fundamentar as exteriorizações racionais, por parte dos sujeitos, está diretamente ligada à capacidade de se expor à crítica e participar das argumentações.

Distingue-se, assim, na fala argumentativa três aspectos. Como primeiro aspecto, deve ser considerada como um processo, pois se trata de uma forma de comunicação inconcebível, já que muito próxima das condições ideais. Para tanto, Habermas apresenta pressupostos comunicativos gerais da argumentação como determinações de uma situação ideal de fala, outro aspecto a ser considerado. Ainda destacando aspecto dessa modalidade de fala, os participantes de uma argumentação devem pressupor, de modo geral, que a estrutura de sua comunicação exclui toda a coação, exceto pela coação do melhor argumento. À luz desses aspectos se concebe a argumentação como um “processo reflexivamente direcionado do agir que se orienta por outros meios ao entendimento”. (HABERMAS, 2012, p. 61).

Do mesmo modo, Habermas (2012, p. 61) enfatiza que, ao se considerar a argumentação como um procedimento, tem-se uma forma de interação especialmente regulamentada. Expressa, ainda, que o processo de entendimento discursivo deve “ser normatizado sob a forma de uma cooperativa de uma divisão de trabalho entre os proponentes e os oponentes”. (2012, p. 61).

Dessa forma, Habermas analisa o conceito de racionalidade segundo o fio condutor de um entendimento linguístico. Remete o conceito de entendimento a um acordo comum firmado entre os participantes e racionalmente motivado, no qual o que se mede são pretensões de validade criticáveis. Para Habermas (2012, p. 147) “as pretensões de validade caracterizam diferentes categorias de um saber que se corporifica simbolicamente em exteriorizações”. Salienta-se que essas exteriorizações devem ser analisadas sob o aspecto da possibilidade de fundamentá-las, ou sob a forma como os atores se relacionam, através delas com o mundo.

Essas pretensões de validade “caracterizam diferentes categorias de um saber que se corporifica simbolicamente em exteriorizações” e se referem aos mundos objetivo (verdade proposicional), social (correção normativa) e subjetivo (veracidade subjetiva). As exteriorizações podem ser analisadas mais de perto:

[...] por um lado, sob o aspecto da possibilidade de fundamentar exteriorizações com essas; por outro, sob o aspecto de como os atores se relacionam, por meio delas, com alguma coisa no mundo. O conceito de racionalidade comunicativa remete a diversas formas de resgate discursivo das pretensões de validade (daí Wellmer falar também de uma racionalidade “discursiva”) e, também, a referências de mundo aceitas pelas pessoas que agem comunicativamente, à medida que manifestam pretensões de validade para suas exteriorizações (e por isso descentração da compreensão do mundo revelou-se como a dimensão mais importante da formação de uma compreensão do mundo). (HABERMAS, 2012, p.147-148)

Com isso, Orquiza de Carvalho (2005, p.13), aponta que a crítica habermasiana ao modelo de Racionalização, ou Razão Instrumental:

[...] consiste em que a exclusiva consideração da atividade cognitiva e do agir instrumental, que é a sua característica fundamental, representaria uma redução das atividades do homem ao enfrentamento com o mundo objetivo, provocando o desacoplamento do sistema e do mundo da vida.

Nessa mesma perspectiva, Habermas “levanta-se contra a unilateralidade da perspectiva técnico-instrumental enquanto projeto humano, o que não significa que ele descarte ou desvalorize o saber científico, mas apenas denuncia seu caráter

incompleto, enquanto projeto de realização humana”. (ORQUIZA DE CARVALHO, 2005, p. 15). Dessa maneira, Habermas propõe “um modelo completo de racionalidade, do qual fazem parte a Racionalidade Instrumental e a Racionalidade Comunicativa. Cada uma delas corresponde a uma de duas esferas da existência social moderna: o Sistema e o Mundo da vida”. (ORQUIZA DE CARVALHO, 2005, p.15).

Dessa maneira, têm-se as duas esferas apresentadas por Habermas, com subesferas do conceito de sociedade, essas esferas se espelham na irredutibilidade, engendrada a partir da Modernidade, das duas categorias fundamentais do mundo social: o trabalho e a interação. Enquanto o trabalho refere-se à ação instrumental/estratégica e à escolha racional, a interação refere-se às normas sociais que são aceitas intersubjetivamente e mediadas simbolicamente. (ORQUIZA DE CARVALHO, 2005).

2.2 SISTEMA E MUNDO DA VIDA

O complexo conceito de mundo da vida racionalizado, proposto por Habermas, toma como ponto de partida o conceito de racionalidade comunicativa, para investigar as estruturas que possibilitam a indivíduos e a grupos orientações racionais para ação. O conceito de mundo da vida é correlato aos processos de entendimento. Desse modo, sujeitos que agem comunicativamente sempre buscam o entendimento no horizonte do mundo da vida.

Desse modo, para Habermas (2012, p. 138):

O mundo da vida deles constitui-se de convicções subjacentes mais ou menos difusas e sempre isentas de problemas. Esse pano de fundo ligado ao mundo da vida serve como fonte de definições situacionais que podem ser pressupostas pelos partícipes como se fossem isentas de problemas. Em suas realizações interpretativas, os envolvidos em uma comunidade de comunicação estabelecem limites entre o mundo objetivo único e seu mundo social intersubjetivamente partilhado, de um lado, e os mundos subjetivos de indivíduos e de (outras) coletividades. As concepções de mundo e as pretensões de validade correspondentes constituem o arcabouço formal com que os que estão agindo comunicativamente ordenam os respectivos contextos situacionais problemáticos (isto é, carentes de acordo, dispondo-os em seu mundo da vida pressuposto de maneira não problemática). (HABERMAS, 2012, p. 138).

Assim, Valle (1989, p. 7) ressalta que Habermas chegou a elaborar uma lista para as propriedades formais que “uma tradição cultural deve possuir para que o mundo da vida possa ser racionalizado, permitindo, deste modo, que as orientações de ação se condensem em torno de uma conduta racional de vida”. Nessa lista, vê-se que a conduta racional deve ser capaz de:

[...] consentir a sua própria crítica; permitir um desenvolvimento autônomo de suas componentes cognitivas e avaliadoras (i.e., das relações com os mundos objetivo e subjetivo); finalmente, ela deve dar uma margem de liberdade à atividade orientada para o sucesso, eximindo-a, ao menos parcialmente, dos imperativos de uma intercompreensão que está sempre se renovando através da comunicação. (VALLE, 1989, p. 7).

Valle (1989) argumenta ainda que:

Habermas admite, porém, que o egocentrismo se renova em todas as etapas da evolução; portanto, a modernidade possui também sua “ilusão específica”: uma racionalidade unilateral, limitada à dimensão cognitiva-instrumental. No entanto, a crítica desta ilusão poderá ser feita por uma teoria do agir comunicativo, onde a descentração da compreensão do mundo e a racionalização do Mundo da Vida sejam as condições necessárias para a emancipação da sociedade. Este é o propósito de Habermas. (VALLE, 1989, p. 8)

Por sua vez, para Mühl (1999), sistema e mundo da vida são os dois conceitos centrais na teoria da modernidade habermasiana. Esses conceitos representam uma relação dialética e Habermas os introduziu para especificar as esferas da reprodução social. O autor enfatiza que “O mundo da vida constitui a esfera que contribui para manter a identidade social e individual e compreende o acervo de padrões de interpretação transmitidos culturalmente e organizados linguisticamente” (MÜHL, 1999, p. 39), sendo a instância intersubjetiva orientada inicialmente, pelo agir comunicativo. Já o sistema “constitui o conjunto de atividades orientadas e reguladas estrategicamente com o objetivo de obter êxito e garantir a sobrevivência econômica e política das instituições”. (1999, p. 39).

Dessa forma, o sistema:

Orienta-se, pois, por critérios econômicos (dinheiro) e políticos (poder). Assim, a diferenciação entre sistema e mundo da vida ocorre, no entendimento de Habermas, pela diferenciação dos tipos de racionalidade embutidos em cada uma destas instâncias. Enquanto a evolução do sistema é medida pelo aumento da capacidade de comando das instituições, a avaliação evolutiva do mundo da vida dá-se pela crescente autonomia das esferas da cultura, sociedade e personalidade. (MÜHL, 1999, p. 39).

E o mundo da vida, para Orquiza de Carvalho (2005, p. 16):

[...] é o lugar onde os processos de entendimento comunicativo tomam lugar. Por essa razão, ele pressupõe a integração entre os mundos objetivo, subjetivo e social. No mundo da vida, o indivíduo não é visto apenas como “sujeito”, alguém como capaz de conhecer e agir sobre o mundo objetivo, mas, sobretudo, enquanto alguém capaz de comunicar-se, através dos seus atos de fala, bem como de aprimorar as habilidades comunicativas.

Nesse sentido, Habermas propõe três âmbitos da formação que se constituem em relação ao mundo da vida: “Cultura, sociedade e personalidade. Desse modo, o mundo da vida se reproduz no cumprimento de 03 (três) funções: reprodução cultural, integração social e socialização”. (SUTIL, 2011, p. 37). Por sua vez, considerando as três funções do agir comunicativo:

Do ponto de vista funcional do entendimento, o agir comunicativo serve à tradição e à renovação do saber cultural; do ponto de vista da coordenação do agir, ele serve à integração social e criação de solidariedade; do ponto de vista da socialização, finalmente, o agir comunicativo serve à formação de identidades sociais. (PINZANI, 2009, p.109).

Por outro lado, o sistema é considerado o oposto do mundo da vida. Portanto a sociedade é vista como um sistema, que por sua vez possui dois subsistemas: o econômico e o político. “A partir da perspectiva dos sujeitos participantes da ação, a sociedade é o mundo da vida de um grupo social. A partir da perspectiva dos observadores, ela é ao contrário, um sistema de ações”. (REESE-SCHÄFER, 2012, p. 56). Com isso, Habermas conclui que só quem diferencia sistema e mundo da vida pode compreender as patologias da modernidade.

Desse modo, para Habermas, “o mundo da vida acumula o trabalho interpretativo prestado pelas gerações precedentes, sendo o contrapeso conservador que se opõe ao risco de dissenso, que surge com todo processo atual de entendimento”. (HABERMAS, 2012, p. 139). Nesse sentido, verifica-se que se os sujeitos agem comunicativamente “podem alcançar um entendimento a partir de posicionamentos positivos ou negativos sobre pretensões de validade criticáveis”. (2012, p. 139).

A proposição habermasiana de mundo da vida tem como ponto de partida o conceito de racionalidade comunicativa, assim para investigar as estruturas do mundo da vida que possibilitam aos indivíduos e aos grupos orientações racionais para ação. O conceito de mundo a vida, como dito anteriormente, é correlato aos processos de entendimento. Deste modo, sujeitos que agem comunicativamente

sempre buscam o entendimento no horizonte do mundo da vida. Assim, Habermas propõe que se faça uma reinterpretação da “emergência dos subsistemas da ação racional que ultrapasse os moldes da teoria da ação e que explicita o amplo e complexo processo de racionalização decorrente do progressivo desenvolvimento da capacidade de aprendizagem humana”. (MÜHL, 2003, p. 99).

Nessa esteira, o sistema e o mundo da vida são categorias que se ancoram no modelo comunicativo, proporcionando uma compreensão mais potente e aprofundada do processo de racionalização. Habermas se aprofundou na teoria da reconstrução da racionalidade de Weber, para realizar o diagnóstico da crise da modernidade. Contudo, não se realiza nesta dissertação tal aprofundamento. O interesse é salientar que a partir do aprofundamento de Habermas, podem-se transpor essas duas categorias, inicialmente utilizadas para tratar dos processos de racionalização das esferas comunicativas dos subsistemas de ações econômicas e administrativas, e tratar da crise educacional, tema que não é diretamente abordado por Habermas.

Assim, os conceitos de sistema e mundo da vida representam uma relação dialética e Habermas os introduziu para especificar as esferas da reprodução social. Para Mühl (1999, p. 39), “O mundo da vida constitui a esfera que contribui para manter a identidade social e individual e compreende o acervo de padrões de interpretação transmitidos culturalmente e organizados linguisticamente”, sendo, assim, a instância intersubjetiva orientada inicialmente, pelo agir comunicativo, e desse modo leva aos atos de entendimento. Já o sistema:

Orienta-se, pois, por critérios econômicos (dinheiro) e políticos (poder). Assim, a diferenciação entre sistema e mundo da vida ocorre, no entendimento de Habermas, pela diferenciação dos tipos de racionalidade embutidos em cada uma destas instâncias. Enquanto a evolução do sistema é medido pelo aumento da capacidade de comando das instituições, a avaliação evolutiva do mundo da vida dá-se pela crescente autonomia das esferas da cultura, sociedade e personalidade. (MÜHL, 1999, p. 39).

Assim, Habermas concebe o mundo da vida, como o local em que ocorrem os processos de entendimento comunicativo. Desse modo, Orquiza de Carvalho (2005, p. 16-17) argumenta que o mundo da vida integra os mundos objetivo, subjetivo e social, logo no mundo da vida “o indivíduo não é visto apenas como ‘sujeito’, alguém como capaz de conhecer e agir sobre o mundo objetivo, mas, sobretudo, enquanto

alguém capaz de comunicar-se, através dos seus atos de fala, bem como de aprimorar as habilidades comunicativas”.

Verifica-se, dessa forma, que os atos de entendimento são concebidos, por Habermas, como “parte de um procedimento cooperativo de interpretação, voltado a alcançar definições situacionais intersubjetivamente reconhecidas”. (HABERMAS, 2012, p. 138). Deste modo, Habermas ressalta a utilidade dos conceitos dos três mundos enquanto sistema de coordenadas suposto em comum, “no qual os contextos situacionais podem ser ordenados de tal forma que se chegue a uma concordância sobre o que é que os envolvidos podem tratar como fato ou como norma vigente ou como vivência subjetiva”. (2012, p. 138).

O mundo da vida deles constitui-se de convicções subjacentes mais ou menos difusas e sempre isentas de problemas. Esse pano de fundo ligado ao mundo da vida serve como fonte de definições situacionais que podem ser pressupostas pelos partícipes como se fossem isentas de problemas. Em suas realizações interpretativas, os envolvidos em uma comunidade de comunicação estabelecem limites entre o mundo objetivo único e seu mundo social intersubjetivamente partilhado, de um lado, e os mundos subjetivos de indivíduos e de (outras) coletividades. As concepções de mundo e as pretensões de validade correspondentes constituem o arcabouço formal com que os que estão agindo comunicativamente ordenam os respectivos contextos situacionais problemáticos (isto é, carentes de acordo, dispondo-os em seu mundo da vida pressuposto de maneira não problemática). (HABERMAS, 2012, p. 138).

Para Habermas o mundo da vida acumula o trabalho interpretativo prestado pelas gerações precedentes. Sendo o contrapeso conservador que se opõe ao risco de dissenso e que surge em todo processo de entendimento. Nesse sentido, verifica-se que se os sujeitos agem comunicativamente “podem alcançar um entendimento acerca de posicionamentos positivos ou negativos sobre pretensões de validade criticáveis”. (HABERMAS, 2012, p. 139). Desse modo:

Todo o processo de entendimento acontece ante o pano de fundo de um pré-entendimento exercitado culturalmente. Em seu todo, o saber que serve de pano de fundo permanece não problemático; só a parte do estoque de saber utilizada e tematizada caso a caso pelos participantes da interação será submetida à prova. À medida que as definições situacionais vão sendo negociadas pelos próprios envolvidos, até mesmo esse recorte temático do mundo da vida passa a estar à disposição, e isso a cada negociação de uma nova definição situacional. (HABERMAS, 2012, p. 193).

Assim, Sutil (2011) aborda os três âmbitos da formação que se constituem em relação ao mundo da vida: Cultura, sociedade e personalidade. Desse modo, o mundo da vida se reproduz no cumprimento de 03 (três) funções: reprodução cultural, integração social e socialização. (SUTIL, 2011, p. 37).

Contudo, para Habermas o sistema pode invadir o mundo da vida, isso ocorre devido à corrupção que o mundo capitalista exerce sobre o mundo da vida. Habermas chama essa “invasão” de colonização do mundo da vida. Essa colonização é descrita por Orquiza de Carvalho (2005, p. 22) como “um *mascaramento* do Sistema no mundo da vida”. Assim, para Habermas, a ampliação do agir comunicativo atua como um escudo a essa “invasão”.

Nesse sentido, para Mühl (2011), Habermas conclui que o crescimento da intervenção sistêmica no campo da cultura e da educação produz perturbações:

[...] do ponto de vista da motivação e do sentido das ações dos envolvidos. Deste modo, a iniciativa sistêmica de introduzir uma orientação técnica e coercitiva na formação cultural e na educação tem levado ao esfriamento da relação pedagógica e provocado o surgimento de novas patologias no campo da motivação. A inclusão abstrata dos indivíduos em processos pedagógicos formais, que não levam em conta os indivíduos concretos, suas vivências e necessidades, seu mundo da vida, limita a interação dos indivíduos e dificulta a ação pedagógica do professor. Sob a orientação dos princípios sistêmicos, a socialização escolar transforma-se em um mosaico de atos administrativos e burocráticos que, geralmente, acabam se tornando inconsequentes e ineficazes. Um dos resultados mais imediatos é o entorpecimento do indivíduo nas suas relações organizacionais e o surgimento do fenômeno da perda do sentido e da motivação. (MÜHL, 2011, p. 1042).

Ainda citando Mühl (2011), o desafio lançado por Habermas aos educadores habita a esfera de criticidade e a permanência incansável da racionalidade sistêmica que começa a atingir a educação. Para Mühl, Habermas é “consciente de que a educação passa por um momento de crise, causada, em grande parte, pela incapacidade do sistema econômico de atender às expectativas e necessidades que ele mesmo cria, e ciente, também, do papel manipulador que o poder político exerce na dissimulação das causas desses conflitos”. (2011, p. 1043). O autor salienta que Habermas “insiste em considerar que a humanidade pode retomar o projeto da modernidade e fazer da educação um processo de conscientização, auxiliando na instauração de uma sociedade mais justa, equilibrada e racional”. (2011, p. 1043-1044).

Assim, Sutil (2011, p. 39) ressalta a importância da teoria habermasiana na formação e na manutenção de esferas de opinião pública-política. A autora, alerta “para a existência de filtros estruturais, com deformações burocráticas das estruturas da comunicação pública e controle manipulativo do fluxo de informação”. Ainda ressalta a partir de Habermas que:

[...] os processos educacionais em ação comunicativa devem desenvolver-se com independência de regulações jurídicas, em contraposição à tendência de juridização. Entretanto, ele destaca as resistências à desburocratização e desjuridização na prática escolar, criticando o efeito de considerar os envolvidos na prática educacional como sujeitos jurídicos abstratos e uniformes em interesses e características. (SUTIL, 2011, p. 39)

Sutil (2011, p. 39) ainda salienta que:

Esses aspectos de invasão do sistema no mundo da vida podem ser problematizados. Eles podem ser colocados em estado de discurso. Ação e discurso distinguem-se na perspectiva habermasiana e são possibilitados pelo acervo do mundo da vida. Ação expressa aspecto contínuo das práticas comunicativas cotidianas. Discurso compreende a suspensão desse caráter contínuo e a colocação em argumentação de pretensões de validade; ele representa a necessidade de renegociação. Ação teleológica é associada ao discurso teórico, enquanto a ação de conformidade com as normas comporta o discurso prático; a ação dramatúrgica relaciona-se com a crítica terapêutica e estética. **Formação possui relação com ação e com discurso.**

Para concluir, traz-se as considerações de Giroux (1997) sobre a atividade e a formação docente. O autor frisa, que os “movimentos de reforma educacional do passado e o atual apelo das esferas públicas e sociais por mudanças no ambiente educacional apresentam aos professores tanto uma ameaça quanto um desafio”. (1997, p. 157). A ameaça se justifica e “vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para juventude de nosso país”. (GIROUX, 1997, p. 157). Como exemplo, o autor diz que:

[...] muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer a tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional. (GIROUX, 1997, p. 157).

Outro ponto abordado por Giroux (1997) diz respeito a uma das maiores ameaças aos “professores existentes e futuros nas escolas públicas que é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para preparação dos professores e também para pedagogia de sala de aula”. (GIROUX, 1997, p. 159).

Nesse ponto, Mühl (2011) reflete sobre como a teoria habermasiana pode servir como um referencial teórico para que os educadores repensem e mudem sua visão sobre o poder e o papel da educação no atual contexto social. Para o autor, Habermas reacende a crença no poder da racionalidade humana, levando os sujeitos a acreditar que a razão é capaz de reconstruir e superar as limitações de certas concepções produzidas por ela mesma. (2011, p. 1043). Nesse sentido, faz-se necessário recuperar a experiência esquecida da reflexão, e tornar a escola e, de modo especial, a sala de aula um espaço público de exercício do pensar, como condição necessária para a formação da opinião pública. (MÜHL, 1997).

2.3 MODELOS DE AGIR

A proposta habermasiana de ação comunicativa comporta outros quatro conceitos (Quadro 01) de ação relevantes para formação da teoria em ciências sociais, a saber: teleológica – podendo ser convertida em ação estratégica, de conformidade com as normas, e a dramatúrgica, correspondendo a três mundos: objetivo, social e subjetivo respectivamente. E, por fim, destaca-se a ação comunicativa que remete à integração desses três mundos.

Para tanto, Reese-Schäfer (2012) descreve a primeira consideração que Habermas explicita na Teoria do Agir Comunicativo, desenvolvendo o conceito fundamental do Agir Comunicativo e diferenciando dos demais tipos de ação, a saber: agir teleológico, estratégico, regulado por normas e dramatúrgico. O autor salienta que a ideia central da Teoria do Agir Comunicativo é de que:

[...] é possível atribuir as patologias da modernidade, sem nenhuma exceção, à invasão da racionalidade econômica e burocrática em esferas do mundo da vida às quais essas formas de racionalidade não são adequadas e, por isso, levam a perda de liberdade e sentido. O agir comunicativo é concebido por Habermas de modo a abrir as oportunidades para um entendimento em sentido abrangente, não restritivo. (REESE-SCHAFFER, 2012, p. 46).

Nessa perspectiva, para Orquiza de Carvalho (2005, p. 18), Habermas parte do pressuposto de que: “as ações concretas classificam-se como orientadas para o êxito e orientadas para o entendimento. As segundas distinguem-se das primeiras pela presença da busca, por um falante, da aceitação do ouvinte para a emissão

realizada por ele”. Com isso, infere-se que o entendimento é o processo de obtenção de um acordo entre participantes de uma comunicação acerca da validade de uma emissão.

QUADRO 1 - TIPOS DE INTERAÇÃO MEDIADAS LINGUISTICAMENTE

Tipos de ação \ Características Formais-pragmáticas	Atos de fala caracterizantes	Funções linguísticas	Orientações da ação	Atitudes básicas	Pretensões de validade	Referências de mundo
Agir estratégico	Perlocuções, imperativos	Influenciação do oponente	Orientação pelo êxito	Objetivadora	[eficiência]	Mundo objetivo
Conversação	Constatativas	Representação de estados de coisas	Orientada pelo entendimento	Objetivadora	Verdade	Mundo objetivo
Agir regulado por normas	Regulativas	Criação de relações interpessoais	Orientado pelo entendimento	Conforme com as normas	Correção	Mundo social
Agir dramático	Expressivos	autorrepresentação	Orientado pelo entendimento	Expressiva	Veracidade	Mundo subjetivo

FONTE: HABERMAS (2012, p. 565)

Os conceitos da ação são relevantes para a formação da teoria em ciências sociais.

No **agir teleológico** “o ator realiza um propósito ou ocasiona o início de um estado almejado, à medida que escolhe em dada situação meios auspiciosos, para então empregá-lo de modo adequado”. (HABERMAS, 2012, p. 163). O conceito central do agir teleológico orbita em torno da decisão entre diferentes alternativas, dirigidas a um determinado propósito.

O **agir estratégico** é a ampliação do agir teleológico, e refere-se à atuação de pelo menos um sujeito a determinados fins e se revela capaz de integrar o cálculo do êxito a expectativa de decisões.

O **agir regulado por normas** não se refere ao comportamento de um ator, mas aos membros de um determinado grupo social, que orientam seu agir segundo valores em comum. Complementa-se que o cumprimento de normas significa a satisfação de uma expectativa de comportamento generalizada.

O **agir dramático** se refere à interação dos atores que constituem uns para os outros um público.

Com essas definições, parte-se para o conceito de **agir comunicativo**:

O conceito de agir comunicativo, por fim, refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleçam uma relação interpessoal (seja com meios verbais ou extraverbais). Os atores buscam um entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações. O conceito central de interpretação refere-se em primeira linha à negociação de definições situacionais passíveis de consenso. (HABERMAS, 2012, p. 166).

Desse modo, para Sutil (2011, p. 33): “ação comunicativa pressupõe o compartilhamento de uma expectativa sobre uma simetria de oportunidades de fala, em situação ideal de fala e comunidade ideal de comunicação”.

Com isso, o conceito de agir teleológico pressupõe relações entre um ator e o mundo de estados de coisas existentes. “Esse mundo objetivo é definido como conjunto dos estados de coisas que subsistem ou passam a existir, ou que podem ser criados por meio de intervenções voltadas a esse fim”. (HABERMAS, 2012, p. 167). Em direcionamento à pretensão de verdade, o agir teleológico adquire caráter

de conversação. O mesmo vale para o agir estratégico, em que “pelo menos dois sujeitos estejam agindo voltados a um fim e concretizem seus propósitos pela via da orientação segundo decisões de outros atores, e pela via da influência de outros atores”. (2012, p. 168-169).

Por sua vez, para Habermas (2012, p. 170), “o agir regulado por normas pressupõe relações entre um ator e exatamente dois mundos”: o mundo objetivo dos estados de coisas existentes somando-se ao mundo social, onde o sujeito ao desempenhar seu papel, “integra da mesma forma que os outros atores capazes de apreender interações normativas regradas entre si”. (2012, p. 169). O mundo social constitui-se de um contexto normativo, onde as interações são pertencentes ao conjunto de relações interpessoais justificadas. E dessa forma, todos os atores para os quais essas normas possuem validade fazem parte do mundo social.

Nesse sentido:

O modelo de ação normativo parte de que os envolvidos podem assumir um posicionamento objetivador diante do que é o caso ou do que não é o caso, bem como um posicionamento adequado às normas em face do que (com ou sem razão) lhes é ordenado. Da mesma maneira que no modelo teleológico, porém, a ação é apresentada *primeiramente* como relação entre o ator e um mundo – ora como relação com o mundo objetivo com que o ator se depara, conhecendo-o, ou no qual ele pode intervir orientado por certos objetivos, ora como relação com o mundo social que o ator integra em seu papel de destinatário da norma e no qual ele pode estabelecer relações interpessoais legitimamente regradas. Nem em um caso nem em outro, pressupõe-se o *próprio* ator como um mundo diante do qual ele somente possa comportar-se reflexivamente. (HABERMAS, 2012, p. 174).

Com isso, Habermas, ao se desenvolver o conceito de racionalidade norteado a ações orientadas a um fim, ou seja, ações destinadas a solucionar problemas, determina que é possível, compreender o uso linguístico do qual se deriva o termo “racional”.

De vez em quando, fala-se da “racionalidade” de um comportamento incitado por estímulos, ou da “racionalidade” da mudança de estado num sistema. Reações assim podem ser interpretadas como soluções de problemas, sem que o observador suponha na *adequação* ao propósito interpolado da reação observada uma atividade propositada e sem que ele atribua, como ação, a um sujeito capaz de decisões e usuário do saber proposicional. (HABERMAS, 2012, p. 39).

Entretanto, “o conceito de agir dramático exige a pressuposição ampliada de um mundo subjetivo, ao qual o sujeito se refere quando se põe em cena o agir”. (HABERMAS, 2012, p. 174). Para Habermas, “o conceito de agir dramático está menos claramente marcado na bibliografia das Ciências Sociais, quando comparado

aos conceitos do agir teleológico e do agir dirigido por normas. Habermas salienta que em 1956, Erving Goffman foi o primeiro a introduzi-lo de maneira explícita em sua investigação sobre a “Autorrepresentação do dia a dia”. (2012, p. 174).

Sob a ótica do agir dramático, Habermas entende a interação social como o encontro de participantes que constituem público visível, uns para os outros, com encenações recíprocas. “*Encounter*” e “*performance*” são apontados como conceitos-chave e o espetáculo a terceiros constitui caso especial. “Um espetáculo serve para que o ator se apresente diante de seus espectadores de determinada maneira; à medida que manifesta algo de subjetividade, ele pretende ser visto e aceito pelo público de determinada maneira”. (HABERMAS, 2012, p. 175).

2.4 TIPOS DE RACIONALIDADE E DISCURSO

Para Habermas (2012), nas Ciências Sociais, é a sociologia que se encontra ligada mais profundamente, em conceitos fundamentais, à problemática da racionalidade. Para tanto, Habermas (2012) atribui esse conceito às razões objetivas que estão conectadas à história das ciências. Desse modo, a sociologia surge como disciplina que abrange os problemas deixados de lado pela política e pela economia, no decurso em que se tornaram ciências especializadas.

Na proposta habermasiana, a racionalidade comunicativa se define nos aspectos negociativo ou argumentativo, compreendendo 03 (três) tipos de racionalidade: cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressiva, relacionadas, respectivamente, aos mundos objetivo, social e subjetivo. (SUTIL, 2011).

Por fim, para Habermas (2012, p. 49), as exteriorizações racionais, em virtude da possibilidade de serem criticadas, são passíveis de correção. Desse modo, pode-se corrigir tentativas sem êxito quando consegue-se identificar os erros que tenham passado despercebidos. Assim, o conceito de fundamentação está fortemente atrelado ao de aprendizado, já que também no caso dos processos de aprendizado a argumentação desempenha um papel fundamental.

Assim, Habermas (2012, p. 49), no domínio do agir teleológico (racionalidade cognitivo-instrumental), define como racional:

[...] uma pessoa que, no campo cognitivo-instrumental, age de maneira eficiente e exterioriza opiniões fundamentadas; contudo, essa racionalidade continua sendo apenas casual quando não se liga à capacidade de aprender a partir de fracassos, a partir de refutação de hipóteses e do insucesso de algumas intervenções.

Nesse contexto objetivo, a argumentação se relaciona ao discurso teórico.

Em âmbito do agir regulado por normas (racionalidade prático-moral), para Habermas (2012, p. 49-50), considera-se racional:

[...] a pessoa capaz de justificar suas ações perante contextos normativos existentes. E isso vale especialmente para quem age de forma razoável no caso de conflitos normativos em contextos de ação, isto é, para quem se esforça não somente em avaliar o conflito de modo imparcial, sob pontos de vista morais, mas também em superá-lo de modo consensual, não seguindo simplesmente seus afetos ou interesses imediatos.

Nesse domínio social, a argumentação se refere ao discurso prático. “O discurso prático, ou melhor, a forma de argumentação que permite tematizar pretensões à correção normativa, constitui o *médium* que permite examinar hipoteticamente se determinada norma de ação, reconhecida faticamente ou não, pode ser justificada de modo imparcial”. (HABERMAS, 2012, p. 50).

Considerando o agir dramático, relacionado à racionalidade estético-expressiva, considera-se a crítica estética e a crítica terapêutica relacionada a exteriorizações. A crítica estética apresenta variações na forma de argumentação que assume como tema a adequação de padrões valorativos e de expressões da linguagem. As razões na crítica estética devem direcionar a uma percepção e evidenciar a autenticidade de uma obra, que por si mesma, pela experiência, deve se tornar o motivo racional da aceitação dos padrões de valor. Desse modo, pode-se verificar através dessa reflexão que se torna plausível que os argumentos estéticos são menos coercitivos do que os utilizados em discursos teóricos e ou mesmo em discursos práticos. (HABERMAS, 2012).

Desse modo, para a crítica estética, considera-se racional:

[...] uma pessoa que interpreta sua natureza elementar à luz de padrões valorativos culturalmente aprendidos; mas muito mais quando ela é capaz de assumir uma postura reflexiva diante dos próprios padrões valorativos que interpretam as carências elementares. Valores culturais não surgem como normas de ação com pretensão de universalidade. Eles tratam, isto sim, de se candidatar a interpretações sob as quais um círculo de pessoas atingidas pode, conforme for o caso, descrever e normatizar um interesse comum. A corte que se instala em torno dos valores culturais para render-lhes reconhecimento intersubjetivo ainda não corresponde de modo algum a uma pretensão de capacidade de concordância geral, ou mesmo universal, no âmbito da cultura. Por isso, argumentações que se põem a serviço da justificação de padrões valorativos não satisfazem as condições exigidas por discursos. No caso prototípico, elas assumem a forma da crítica estética. (HABERMAS, 2012, p. 52).

Para Habermas (2012, p. 55) a crítica terapêutica é a forma de argumentação, “voltada ao esclarecimento dos autoenganos sistemáticos”. Assim, “quem se engana sistematicamente sobre si mesmo comporta-se de uma maneira irracional”. (2012, p. 54). Porém, este sujeito está em condições de “aceitar esclarecimentos sobre sua irracionalidade dispõe da racionalidade de um sujeito capaz de emitir juízos e agir de modo que se oriente racionalmente a um” (2012, p. 54). Dessa maneira pode-se definir, dentro dos pressupostos da crítica terapêutica, um indivíduo que:

[...] dispõe da racionalidade de um sujeito capaz de discernir moralmente, que se revela fiável do ponto de vista prático, que atribui valor com sensibilidade e está esteticamente aberto; e mais que isso: alguém assim dispõe, sobretudo da energia necessária para se comportar de maneira reflexiva diante da própria subjetividade e para entrever as limitações irracionais a que estão sistematicamente submetidas suas exteriorizações cognitivas, prático-morais e prático-estéticas. Em um processo de autorreflexão como esse, as razões também têm um papel a desempenhar; Freud investigou o tipo de argumentação respectivo com base no modelo do diálogo terapêutico que se dá entre médico e analisado. No diálogo analítico os papéis estão distribuídos assimetricamente, médico e paciente não se comportam como proponente e oponente. Só se podem satisfazer os pressupostos de um discurso depois que a terapia tem êxito. É por isso que denomino crítica terapêutica a forma de argumentação voltada ao esclarecimento de autoenganos sistemáticos. (HABERMAS, 2012, p. 55)

Entre essas formas de argumentação, associadas a tipos de racionalidade, situa-se, ainda, o discurso explicativo, que corresponde à forma de argumentação na qual “a compreensibilidade, a boa formulação ou a regularidade de expressões simbólicas deixa de ser suposta ou resguardada de uma maneira ingênua, para tornar-se tema de discussão, como um apelo cercado de controvérsia”.

(HABERMAS, 2012, p. 56). Esse panorama linguístico viabiliza os processos de crítica e criatividade envolvendo os domínios objetivo, social e subjetivo.

2.5 PRETENSÕES DE VALIDADE

As pretensões de validade equivalem à afirmação de que as condições de validade de uma exteriorização tenham sido cumpridas. Ao ouvinte cabe aceitar, rejeitar ou adiar, a pretensão de validade, expressa pelo falante.

Desse modo, o conceito de agir comunicativo tem como pressuposto a “linguagem como *médium* de uma espécie de processos de entendimento ao longo dos quais os participantes, quando se referem a um mundo, manifestam de parte a parte pretensões de validade que podem ser aceitas ou contestadas”. (HABERMAS, 2012, p. 191)

Para tanto, quando um ator está orientado ao entendimento ele deve manifestar-se com a sua exteriorização, em referência a pretensões de validade. No que concerne aos mundos objetivo, social e subjetivo, Habermas propõe três pretensões de validade. Em domínio objetivo, explicita “a pretensão de que o enunciado feito seja verdade (ou de que os pressupostos existenciais de um teor proposicional mencionado sejam realmente cumpridos)”. (HABERMAS, 2012, p. 191). Considerando o domínio social, expressa “a pretensão de que a ação de fala esteja correta com referência a um contexto normativo vigente (ou de que o contexto normativo que ela deve cumprir seja legítimo)”. (2012, p. 191). Em perspectiva subjetiva, destaca a “pretensão de que a intenção expressa do falante corresponda ao que ele pensa”. (2012, p. 191). Assim, “o falante reivindica: verdade para enunciado ou pressuposições existenciais; correção para as ações reguladas de maneira legítima e para seu contexto normativo; veracidade para manifestação de vivências subjetivas” (2012, p. 192).

Sendo assim, complementa-se com os pressupostos da obra Racionalidade e Comunicação, na qual Habermas tem como objetivo desenvolver a ideia de que “qualquer pessoa que aja segundo uma atitude comunicativa deve, ao efetuar qualquer tipo de ato de fala, apresentar pretensões de validade universal e supor que estas possam ser defendidas”. (HABERMAS, 1996, p. 12). Assim, “quando se

pretender participar em um processo através do qual se procura chegar a um entendimento, não se pode evitar atender as seguintes exigências” (1996, p. 12):

- a. A enunciar de uma forma inteligível;
- b. A dar (ao ouvinte) algo que este compreenderá;
- c. A fazer-se a si próprio, desta forma, entender;
- d. A atingir o seu objetivo de compreensão junto de outrem. (1996, p.12)

Dessa forma, já em termos de ação comunicativa, “os ouvintes presumem que sabem o que significa o reconhecimento mútuo das pretensões de validade reciprocamente apresentadas”. (HABERMAS, 1996, p. 14). Habermas (2012, p. 14) salienta que se, “para, além disto, os ouvintes puderem confiar em uma definição partilhada da situação (e, desde logo, agir em consenso), o pano de fundo consensual inclui os seguintes aspectos”:

- a. O falante e o ouvinte saberão implicitamente que terão, cada um, de apresentar as pretensões de validade, se quiserem estabelecer comunicação (no sentido de “ação orientada para se chegar a entendimento”).
- b. Reciprocamente, ambos suporão que satisfazem de fato estes pressupostos da comunicação, ou seja, que apresentam justificadamente as suas pretensões de validade.
- c. Isto significará a existência de uma convicção comum de que quaisquer pretensões de validade apresentadas ou já se encontram satisfeitas (como será o caso da compreensibilidade das palavras proferidas), ou (nos casos da verdade, sinceridade e acerto) poderão ser satisfeitas desde que as frases, propostas, intenções expressas e palavras proferidas satisfaçam as condições de adequação correspondentes. (HABERMAS, 1996, p. 14)

No plano da compreensão linguística, pode-se, explicitar, ainda, uma pretensão de validade de inteligibilidade.

A ação comunicativa e a racionalidade comunicativa se referem à busca por entendimento, em situação argumentativa, livre de coerção. Envolvem três mundos: objetivo, social e subjetivo. No mundo objetivo, agrega-se o agir teleológico, associado à racionalidade cognitivo-instrumental, em discurso teórico e pretensão de validade de verdade. No mundo social, ressalta-se o agir regulado por normas, envolvendo racionalidade prático-moral, discurso prático e pretensão de validade de correção normativa. O mundo subjetivo envolve o agir dramatúrgico, relacionado à racionalidade estético-expressiva, em que ressalta a crítica estética e terapêutica, e pretensão de validade de veracidade. Por fim, no que concerne à compreensão

linguística, situa-se o discurso explicativo e a pretensão de validade de inteligibilidade.

Tais pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo, racionalidade comunicativa e instrumental, são associados, neste trabalho, a processos de problematização e construção conjunta, relacionados à pesquisa educacional e formação de professores, com foco nos mestrados profissionais em Ensino de Ciências, excluídos os mestrados profissionais em rede. Essa construção teórica subsidia as proposições de interpretação sobre os processos de constituição de mestrados profissionais em ensino de ciências.

CAPÍTULO III: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESQUISA EDUCACIONAL

As políticas de reforma no campo educacional e de formação de professores demonstram pouca ou nenhuma confiança na capacidade de criticidade e no papel reflexivo dos docentes em geral, reduzindo esses sujeitos ao *status* de meros técnicos de alto nível que devem cumprir os ditames de especialistas, em geral, afastados da realidade escolar. (GIROUX, 1997).

Para Giroux (1997), é necessário, e o contexto político e econômico favorecem esse movimento, que os professores aceitem o desafio de unir-se ao debate público com seus críticos, em relação à natureza autocrítica e à finalidade da preparação de professores, dos programas de formação e sobre as formas dominantes de escolarização. Esse debate, também, favorece uma oportunidade de união e organização coletiva com vistas à melhoria nas condições de trabalho, bem como mostrar à sociedade que seu papel também é fundamental no ensino, sobretudo em escolas públicas.

Nesse sentido, Giroux (1997) em seus pressupostos da formação de professores como intelectuais, salienta que é necessário para tal debate que uma perspectiva teórica seja desenvolvida, “redefinindo a natureza da crise educacional e ao mesmo tempo, fornecendo as bases para uma visão alternativa para o treinamento e trabalho dos professores”. (GIROUX, 1997, p. 158). Dessa forma, a desvalorização e a desabilitação do trabalho docente, para o autor, configura uma das maiores ameaças aos professores e aos futuros docentes nas escolas, salientando que o desenvolvimento de uma ideologia instrumental enfatiza uma abordagem tecnocrática tanto para preparação dos professores quanto para atuação docente em sala de aula.

Nesse sentido, Carr e Kemmis (1988, p. 68) discutem o processo de formação docente a partir da crítica ao positivismo, presente nos processos formativos:

Hacia finales del siglo pasado y principios del actual, cuando la educación empezó a surgir como disciplina académica, se daba generalmente por sentado el carácter de la teoría educativa era, en esencia, filosófico. Lo que se quería dar a entender con esto podía variar, pero por lo general se estaba de acuerdo en que la misión de la teoría educativa sería la de desencadenar un proceso de reflexión filosófica que fomentara entre los maestros un entendimiento más completo de su función como educadores. Los enseñantes necesitaban ese tipo de teoría educativa porque como educadores precisaban de una filosofía sustantiva que justificase y apoyase los objetivos y los ideales perseguidos en la educación.

Nessa compreensão dos autores, podem ser situadas controvérsias envolvendo a racionalidade comunicativa e a racionalidade instrumental nos processos formativos. Para Orquiza de Carvalho (2005), o modelo de racionalidade instrumental é baseado na oposição entre sujeito e mundo, sendo que o sujeito ocupa o papel central na relação entre os dois. Já o modelo de racionalidade comunicativa é o que dá sustentação à ação comunicativa, fornecendo critérios para a integração dos mundos objetivo, social e subjetivo, nas suas situações de vida. Na racionalidade comunicativa o objetivo é educar indivíduos como seres autônomos, livres e racionais, o que permite que os sujeitos se emancipem da tradição de autoridade utilizando a argumentação livre de coerção para alcançar esse objetivo.

Carr e Kemmis (1988) defendem que alguns dos maiores desafios relativos ao positivismo emergiram de um conjunto de argumentos derivados da análise histórica do progresso da ciência. De acordo com esses argumentos, as noções positivistas do conhecimento, objetividade e verdade que estabelecem ideais para condução da pesquisa são incompatíveis com a história da ciência, e por essa razão são irrelevantes e irrealistas. Quando parte-se de uma observação mais próxima do desenvolvimento da ciência, observa-se que aspectos subjetivos e fatores sociais têm um valor crucial na produção do conhecimento. De fato, o significado desses fatores é tal que o "conhecimento" pode ser melhor compreendido em termos psicológicos e sociológicos do que em termos puramente lógicos ou epistemológicos. Além disso, segundo os autores, uma vez compreendido, torna-se evidente que a concepção positivista do conhecimento não passa de um mito.

El planteamiento positivista del problema de la teoría y la práctica descansa en la convicción de que es posible producir explicaciones científicas de las situaciones educacionales, y de tal manera que aquéllas sean utilizables para tomar decisiones objetivas en cuanto las posibles líneas de acción. Naturalmente, aunque se admita que las decisiones en cuanto a las finalidades por las cuales se emprende tal acción implican valores, y por tanto no pueden zanjarse científicamente, se pretende no obstante que la cuestión de los medios más idóneos para alcanzar cualesquiera fines que se hayan escogido, siempre es empírica y susceptible de solución científica. Así, aunque el científico investigador de la educación quizá no sea competente para elegir las finalidades de la educación, sí lo es para recomendar las políticas educativas a instrumental para la consecución de aquéllas, una vez definidas. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 91).

Nesse sentido, Carr e Kemmis (1988) destacam a incoerência da ideia de que as decisões relativas à educação podem ser claramente divididas em instrumentais, questões de mídia e de valor, ou sobre finalidades. Destacam, ainda, a inadequação

da compreensão da relação entre teórico e prático em termos de uma divisão simplista entre fatos e avaliações, isentos de juízos de valor.

Assim, destaca-se a reconsideração da relação entre o teórico e o prático à luz das críticas, da Escola de Frankfurt, contra as abordagens positivistas e a interpretação da ciência. No contexto da Teoria Crítica, destacam-se Max Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse. No âmbito dessas críticas, pode-se, ainda, relacionar proposições de Jürgen Habermas. Esses estudiosos se mostraram preocupados com o predomínio da ciência positivista e o grau em que havia se tornado um poderoso elemento ideológico do século XX. Com isso, o êxito das pesquisas em ciências naturais fez com que houvesse a tentativa de “imitar” esse sucesso nas ciências sociais. Ou seja, o mundo animado estava sendo tratado “metodologicamente” como um equivalente ao mundo inanimado, e com suas formas de raciocínio, logo a metodologia “inanimada” estava sendo aplicada impetuosamente ao mundo social. A racionalidade instrumental permaneceu (e ainda permanece) fornecendo métodos e resultados, tornando-se doutrinária à ciência, dando credibilidade ao cientificismo devido à sua capacidade de atender a questões práticas. (CARR; KEMMIS, 1988).

Pucci (1994) também analisa as possibilidades de a Teoria Crítica contribuir na construção de uma Teoria Pedagógica, abordando a função educativa do refletir, como forma de resgate de uma dimensão que vai além do círculo da mercadoria, do repetitivo. Assim, pode-se, de acordo com as análises de Pucci, que para os frankfurtianos a autorreflexão crítica apresenta-se com um ponto chave fundamental na batalha pela emancipação intelectual do ser humano. Logo, pela emancipação, os oprimidos serão esclarecidos em relação a sua classe, em um cenário de exploração de sua força de trabalho e a subordinação à burguesia capitalista. Considerando o resgate da formação cultural como postulado pedagógico da emancipação, ao problematizar a cultura, a Teoria Crítica ressaltou com vigor sua função legitimadora, dominadora. Adorno e Horkheimer colocam grande ênfase na noção de dominação em suas análises da cultura; desse modo, a análise proposta encontra lastro na reconstrução e valoração da cultura como forma de força política. Adorno ressalta, contudo que a educação e atuação da escola no processo de “desbarbarização” é fundamental para resgatar o indivíduo da condição de oprimido.

A barbárie significa o preconceito delirante, a repressão, o genocídio e a tortura; significa a continuidade do potencial autoritário.

Desse modo, parte-se dos pressupostos adornianos, de que a formação da geração atual, com vistas à “desbarbarização”, permitirá que a sociedade norteie suas ações em um sentido da emancipação e de luta pela autonomia e criticidade. Contudo, esse processo só poderá se desenvolver com a superação da barbárie inconsciente, do não-ciente e do pseudociente. Assim, através do esclarecimento criar-se-á um clima cultural, social e espiritual, que cessará a reiteração da barbárie. Deve-se assimilar o passado como esclarecimento, permitindo que através da educação, da psicologia, os erros do passado permitam lançar luz sobre o presente. Assim, a tarefa básica da Teoria Crítica, “em termos de educação política, se processa na iluminação/eliminação pelo esclarecimento dos aspectos sombrios e nebulosos do passado e no resgate de suas forças progressistas em direção à história, na perspectiva do futuro”. (PUCCI, 1994, p. 53).

Os teóricos críticos percebiam na complacência da ciência moderna um grande perigo para sociedade moderna, e nisto uma ameaça do fim da própria razão. Eles denunciaram a razão substituída pela técnica, o pensamento crítico da sociedade pela regra cientificista. O sucesso das ciências naturais criou condições sob as quais o espírito investigativo dos cientistas, usado para transpor barreiras, se transformasse em conformismo com os métodos já estabelecidos. A ciência se converteu em uma ideologia, em um modo culturalmente produzido e socialmente respaldado de contemplar o mundo sem examiná-lo, modo que por sua vez configurava e conduzia também as ações sociais. Nesse contexto, o papel da ciência se reduzia somente a legitimar a ação social apontando feitos e objetivos que justificassem a linha de ação. Em relação aos valores subjacentes nas tais linhas de ação, este era um assunto que se considerava estranho aos propósitos da ciência e assim permaneceu sem sujeitar-se a revisão. Os resultados científicos meramente distinguiam das linhas de ação mais eficazes das que não eram, e explicavam como ocorriam as consequências, ou seja, fins justificando os meios, ou se era lícito que se permitisse ou não. Distante de ser uma indagação incansável sobre a natureza e a condução da vida social, a ciência corria o perigo de considerar as formas da vida social como algo já dado, para refletir unicamente sobre questões técnicas. (CARR; KEMMIS, 1988).

Ressalta-se, nessas considerações, a crítica à racionalidade instrumental no âmbito das ciências sociais. Nesse contexto, pode-se situar críticas à compreensão instrumental da pesquisa educacional e sua relação com a ação docente; da relação entre teoria e prática educacional. A pesquisa educacional pode ser associada à ideia de intelectuais transformadores, explicitada por Henry Giroux.

Para Giroux (1997) o surgimento da pedagogia radical, como parte da nova sociologia da Educação na Inglaterra e nos EUA, nasce como resposta ao que chama de ideologia da prática educacional tradicional. Sua preocupação é questionar a suposição dominante de que as escolas são o principal mecanismo para o “desenvolvimento de uma ordem social democrática e igualitária, a teoria educacional crítica determinou-se a desvelar a como a dominação e a opressão são produzidas dentro dos diversos mecanismos de escolarização” (1997, p. 25). Para isso os críticos educacionais problematizam a aceitação da noção de que as escolas são veículos de democracia e mobilidade social.

Os tradicionalistas recusam-se a interrogar a natureza política do ensino público, fogem da questão através da tentativa de despolitizar a linguagem do ensino e ao mesmo tempo reproduzir e legitimar as ideologias capitalistas. O fato fica evidenciado no discurso positivista em que as técnicas pedagógicas são reduzidas a transmissão de conhecimento instrumental para sociedade existente. A partir disso surgiram uma nova linguagem teórica e tipo de crítica que argumentam que as escolas oferecem oportunidades dentro da ampla tradição humanista ocidental para fortalecimento do *self* e do social na sociedade como um todo”. (GIROUX, 1997, p. 26).

Os críticos radicais da educação são contrários à noção conservadora de que as escolas são apenas locais de instrução, com mera função de transmissão e reprodução da cultura dominante. “Apesar de suas análises teóricas e políticas da escolarização, a teoria educacional radical sofre de algumas deficiências graves, a mais séria das quais é seu fracasso em ir além da linguagem da análise crítica de dominação”. (GIROUX, 1997, p. 26). Entretanto, alguns teóricos críticos recuaram diante da necessidade política de questionar a tentativa conservadora de moldar o apoio ideológico a sua visão de educação pública. Assim, para Giroux (1997, p. 27) para que “a pedagogia radical se torne um projeto político viável, ela precisa desenvolver um discurso que combine a linguagem da análise crítica com a

linguagem da possibilidade”, podendo oferecer análises que revelem as oportunidades para as lutas e reformas democráticas no funcionamento cotidiano das escolas. Desse modo, as escolas devem ser definidas como esferas públicas democráticas e os professores como intelectuais transformadores. (GIROUX, 1997).

A reforma educacional representa aos professores tanto uma ameaça quanto um desafio. Para Giroux, a ameaça apresenta-se na forma de uma “série de reformas educacionais que demonstram pouca confiança na capacidade desses professores para uma liderança intelectual e moral para a juventude” (1997, p. 157). O desafio aos professores encontra-se em engajar-se e “unirem-se ao debate público com seus críticos, bem como a oportunidade de engajarem-se em uma autocrítica necessária em relação à natureza e finalidade da preparação dos professores”. (1997, p. 157).

Para que professores e a comunidade se engajem no debate, “é necessário que uma perspectiva teórica seja desenvolvida, redefinindo a natureza da crise educacional e ao mesmo tempo fornecendo as bases para uma visão alternativa para o treinamento e trabalho dos professores”. (GIROUX, 1997, p. 158).

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também da pedagogia em sala de aula. Este tipo de racionalidade instrumental encontra uma de suas expressões historicamente mais fortes no treinamento de futuros professores. O fato de que os programas de treinamento de professores [...] há muito têm sido dominados por uma orientação e ênfase behaviorista na mestria de áreas disciplinares e métodos de ensino está bem documentado. [...] Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria natureza do pensamento crítico. (GIROUX, 1997, p.158-159).

A formação de professores baseada em uma racionalidade instrumental levanta diversas questões acerca dos princípios subjacentes. Assim, em vez de aprender diferentes metodologias didáticas, métodos e pesquisa e teorias educacionais. Os cursos de formação docente, tanto contínua, quanto continuada, em geral, preocupam-se em fornecer receitas “à prova de alunos e professores”, sem se preocupar com o domínio do modo mais apropriado e proveitoso do ato de ensinar. (GIROUX, 1997).

Dessa maneira, observa-se que a racionalidade técnica e cognitivo-instrumental, atuam vigorosamente nas áreas de Ensino/Educação, conduzindo os

docentes a atuar, cada vez mais, como meros reprodutores, técnicos de alto nível, do conhecimento, cerceando o desenvolvimento da sua autonomia, e regulando sua capacidade de desenvolvimento reflexivo e crítico, o que contribuí, conforme explicitado anteriormente, na disseminação de materiais didáticos “à prova de alunos e professores”. (GIROUX, 1997).

A forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente, proposta por Giroux, consiste em encarar os professores como intelectuais transformadores.

A categoria de intelectual é útil de várias maneiras, oferece base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais e técnicos. E em segundo lugar, esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas. (GIROUX, 1997, p. 158).

Para Giroux (1997), ao encarar professores como intelectuais, pode-se desenvolver o sentimento de que as atividades humanas, em todo seu espectro, permite a utilização do pensamento crítico, isso independente do quanto essa atividade seja mecânica ou rotinizada. Assim, pode-se enfatizar a crítica as teorias tecnocráticas e instrumentais, que estão ligadas de forma latente às práticas e às teorias educacionais, separando o planejamento e organização da implementação dessas práticas. Enfatiza-se, a responsabilidade dos docentes como atores desse ato, é necessária sua ativa participação nos problemas e no desenvolvimento do que deve ser ensinado em sua prática em sala de aula.

Assim:

[...] ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e capacitação profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democrática. (GIROUX, 1997, p. 162).

Giroux (1997) enfatiza ainda, que ao encarar os professores como intelectuais transformadores, pode-se começar a “repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os docentes assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos”. Nesse sentido, a concepção de racionalidade

comunicativa proposta por Habermas vem ao encontro das necessidades formativas dos futuros professores e de formação continuada dos já formados. Sutil (2011) defende que a formação de professores delineada a partir dos pressupostos habermasianos, “assume caráter de **processo coletivo, comunicativo, livre de coerção**. Implica **construção conjunta nos âmbitos objetivo, social e subjetivo**. Demanda a busca pela vivência de ação dialógica, comunicativa. Demanda o desenvolvimento de racionalidade comunicativa”. (SUTIL, 2011, p. 48, grifos da autora).

A educação formal não é um tema central na obra de Habermas. Contudo a defesa que ele faz da racionalidade e do projeto da modernidade permite compreender a possibilidade de emancipação do sujeito através de processos de reprodução social. Desse modo, a educação torna-se um tema central a partir do pensamento habermasiano. (BANNEL, 2013).

Para Mühl (2011), o desafio lançado por Habermas aos educadores habita a esfera de criticidade, em denúncia da racionalidade sistêmica que começa a atingir a educação. Para o autor, Habermas compreende que a educação passa por um momento de crise, causada, em grande parte, pela incapacidade do sistema econômico de atender às expectativas e necessidades que ele mesmo cria, e é ciente, também, do papel manipulador que o poder político exerce na dissimulação das causas desses conflitos. O autor salienta que Habermas “insiste em considerar que a humanidade pode retomar o projeto da modernidade e fazer da educação um processo de conscientização, auxiliando na instauração de uma sociedade mais justa, equilibrada e racional”. (MÜHL, 2011, p. 1043-1044).

A pesquisa educacional considerando pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo e a concepção de professores como intelectuais transformadores perpassa a extrapolação da racionalidade instrumental. Neste trabalho, propõe-se analisar a pesquisa educacional vislumbrando essa perspectiva de formação docente, que demanda uma concepção de racionalidade comunicativa.

CAPÍTULO IV: METODOLOGIA

Esta dissertação apresenta elementos de pesquisa qualitativa, que para Chizzotti (2014, p. 28), recobrem um “campo interdisciplinar, envolvendo ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno”. Sendo que, neste trabalho opta-se pela construção do instrumento de análise de dados a partir dos pressupostos habermasianos de racionalidade comunicativa e instrumental e, conseqüentemente da teoria crítica, para analisar os documentos de criação e normatização dos mestrados profissionais no Brasil.

Assim, percebe-se que as pesquisas em ciências humanas e sociais cresceram e se desenvolveram a partir de metodologias qualitativas, que buscam esclarecer as relações humanas, através de um processo de compreensão metódica das explicações causais dos fatos ou da compreensão exaustiva da realidade, que utiliza informações obtidas, dispondo de observações ou outros recursos adequados, para alcançar dados singulares que fundamentem afirmações mais amplas, o que corrobora aos processos de entendimento propostos por Habermas, assim como sua proposta de racionalidade comunicativa. (HABERMAS, 2012). Logo, pode-se designar o processo de pesquisa, como um “esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade”. (CHIZZOTTI, 2014, p. 19). Esse esforço é produto não só da inteligência isolada de um pesquisador, mas sim fruto histórico e social, por ser resultado de esforços coletivos e permanentes.

A pesquisa, deste modo, reconhece o saber acumulado na história humana e se investe do interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana. Essa atividade pressupõe que o pesquisador tenha presente as concepções que orientam sua ação, as práticas que eleger para a investigação, os procedimentos e técnicas que adota em seu trabalho e os instrumentos de que dispõe para auxiliar o seu esforço. É, em suma, uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em problemática específica. Sua história pode ser esboçada a partir de alguns marcos epocais que assinalaram transformações socioculturais. Toma-se como um grande marco o surgimento da filosofia como um modo multissecular de reflexão racional e de análise que se desenvolveu de diferentes formas na história humana. A filosofia suplantava o pensamento mítico, baseado em acontecimentos fundadores e heróis emblemáticos que davam sentido à existência e à realidade humanas. (CHIZZOTTI, 2014, p. 19).

Assim, a pesquisa em ciências humanas e sociais se caracteriza, inicialmente, por um esforço sistemático que permite atrelar, com clareza e estruturação dos critérios, a teoria, o método e linguagem adequada, e deste modo, explicar e compreender os dados encontrados e, eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas. Os pressupostos da pesquisa moldam as atividades investigativas aos diferentes domínios do conhecimento e às teorias e visões de mundo. (CHIZZOTTI, 2014).

Por fim, verifica-se que as pesquisas em ciências humanas e sociais buscam atender as necessidades e interesses do homem, em busca de respostas aos mais diversos questionamentos, e aos mais diversificados aspectos e dimensões da sociedade. Assim, o foco desta pesquisa, que atende aos objetivos de estudo centra-se na formação e constituição dos mestrandos profissionais em Ensino de Ciências. Utiliza-se a pesquisa documental, a partir dos pressupostos de Cellard (2008), considerando portarias e decretos relacionados à formação dos MPE.

Neste trabalho utiliza-se a análise documental aliada aos pressupostos habermasianos e de autores de apoio (como Mainardes, Freitag e Freire) para construção da análise de dados. Entretanto, opta-se, inicialmente, pela evidenciar as peculiaridades entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, alguns autores as definem como sinônimas, já que ambas têm o documento como objeto de investigação. Entretanto, o conceito de documento não se refere apenas aos textos escritos ou impressos, mas, também, aos documentos que constituem o *corpus* de

uma pesquisa, que podem ser escritos e não escritos, assim como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres, que podem ser utilizados como fontes de informações, conforme o interesse e necessidade do pesquisador. Desse modo, a diferença primordial entre pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, **encontra-se na natureza da fonte na qual são obtidos os materiais**. A pesquisa documental utiliza-se de fontes primárias, ou seja, fontes que ainda não receberam nenhum tratamento científico. (OLIVEIRA; RAMOS; GUIMARÃES, 2011, grifos meus)

É de extrema importância fazer a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.05) definem a pesquisa bibliográfica como uma modalidade de estudo e a análise documental como uma metodologia, na qual é necessário o "domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos". Outra característica diferenciadora é a utilização, de forma direta, de fontes científicas, sem recorrer, diretamente, aos fatos e fenômenos da realidade empírica. A característica e finalidade fundamental da pesquisa bibliográfica é permitir aos pesquisadores um contato direto com artigos, obras, dissertações e teses que tratam do seu tema de estudo, tendo a certeza de que essas fontes já são de domínio científico. Já na análise documental, as informações não receberam nenhum tratamento científico.

É importante ressaltar, que toda pesquisa, em qualquer área do conhecimento, exige uma pesquisa bibliográfica, tanto como fundamentação teórica, quanto para justificar e dar base à própria investigação. Em geral, as pesquisas bibliográficas são caracterizadas como revisões de literatura ou como revisões bibliográficas, devido à falta de compreensão de que toda revisão é um requisito fundamental para elaboração de uma pesquisa. (OLIVEIRA, 2011). "Estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta". (PIMENTEL, 2011, p. 180).

Outro ponto fundamental é que o pesquisador deve ser capaz de diferenciar e entender a diferença entre fontes primárias e secundárias. As fontes primárias são constituídas por dados originais, ou seja, tem relação direta com os fatos e eventos que estão sendo estudados, e é o pesquisador que realiza a análise. Já as fontes secundárias, são compostas de dados ditos de "segunda mão", ou seja, informações que já foram tratadas cientificamente, que compõe o

também chamado estado da arte ou do conhecimento. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Nesse sentido, deve-se “conhecer, caracterizar, analisar e elaborar sínteses sobre um objeto de pesquisa, o investigador dispõe atualmente de diversos instrumentos metodológicos”. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 1). Desse modo, destaca-se que o direcionamento do tipo da metodologia de pesquisa depende de fatores como a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que guia o pesquisador.

Também é importante salientar, que o uso de documentos em pesquisa é valioso em diversas áreas das ciências humanas e sociais. A utilização de documentos permite a ampliação no entendimento dos objetos de estudo, cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Outra importante justificativa para utilização de documentos em pesquisa é a introdução do fator temporal, que permite à compreensão do contexto sócio-cultural no qual o documento foi produzido. (CELLARD, 2008).

Para Cellard (2008, p. 295), a utilização de documentos nas pesquisas em ciências humanas e sociais contribui para preservação da memória de um determinado acontecimento:

As capacidades da memória são limitadas e ninguém conseguiria pretender memorizar tudo. A memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes, ou deformar acontecimentos. Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Assim, a utilização da análise documental, tem diversas vantagens muito significativas, como consiste em um método de coleta de dados, elimina, parcialmente, a eventualidade de qualquer influência em geral, exercida pelo pesquisador.

Entretanto, apesar de ser um método vantajoso em certos níveis, a análise documental levanta algumas questões importantes: realmente, elimina parcialmente a influência do pesquisador sobre o sujeito, já que o documento constitui um

instrumento que o pesquisador não domina? A informação circula em um sentido único, já que o pesquisador não pode exigir precisões suplementares ao documento? (CELLARD, 2008).

Nesse sentido, Cellard (2008, p. 296), enumera alguns requisitos para o pesquisador que se dispõe a trabalhar com documentos:

O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material. Em primeiro lugar, ele deve **localizar os textos pertinentes** e avaliar sua **credibilidade**, assim como a sua **representatividade**. O autor do documento conseguiu reportar fielmente os fatos? Ou ele exprime mais as percepções de uma fração particular da população? Por outro lado, o pesquisador deve compreender adequadamente o **sentido da mensagem** e contentar-se com o que tiver à mão: fragmentos eventualmente, passagens difíceis de interpretar e repleta de termos e conceitos que lhe são estranhos e foram redigidos por um desconhecido, etc. É, portanto, em razão desses limites importantes, que o pesquisador terá de tomar um certo número de precauções prévias que lhe facilitarão a tarefa e serão, parcialmente, garantias da validade e da solidez de suas explicações. (grifos meus).

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) corroboram com Cellard (2008) no sentido de que é impossível transformar um documento, o pesquisador deve aceitá-lo, da forma como ele se apresenta, mesmo, parcial ou impreciso. Entretanto, é fundamental saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas fontes que podem esclarecer sobre uma determinada situação. Assim, o pesquisador deve ser altamente cauteloso e crítico em relação à documentação na qual pretende fazer sua análise.

Dessa maneira, para Cellard (2008), a definição do documento representa em si um dos maiores desafios ao pesquisador. Como o objetivo do pesquisador é extrair dele informações, ele o faz seguindo técnicas apropriadas para o manuseio e análise. Inicialmente deve-se organizar as informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas. E finalmente, elabora "sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos". (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4). Assim, a análise documental é um procedimento que utiliza "métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos". (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

Dito isso, utiliza-se as definições de Cellard (2008), para agrupar em categorias, mesmo que pouco restritas, a abundância de tipos de documentos disponíveis, os agrupando em ordens e subordens. Pode-se, dessa forma, dividir os documentos em dois grandes grupos: os documentos arquivados e os que não o são; isto sem levar em consideração a natureza da documentação, quer de domínio público, quer de domínio privado. Cellard (2008, p. 297-298) apresenta alguns exemplos:

Os documentos públicos:

- os arquivos públicos. Trata-se de uma documentação geralmente volumosa e, por vezes, organizada segundo planos de classificação, complexos e variáveis no tempo. Ainda que seja dita pública, ela nem sempre é acessível. Esse tipo de arquivos compreende comumente: os arquivos governamentais (federais, regionais, escolares, ou municipais), os arquivos do estado civil, assim como alguns arquivos de natureza notorial ou jurídica.

- os documentos públicos não arquivados. Eles incluem, entre outros, os jornais, revistas, periódicos e qualquer outro tipo de documentos distribuídos: publicidade, anúncios, tratados, circulares, boletins paroquiais, anuários telefônicos, etc.

Os documentos privados:

- os arquivos privados. Ainda que ela não pertença ao domínio público, ocorre que uma documentação de natureza privada seja arquivada. Ela pode, contudo ser de acesso bem difícil. Trata-se aqui, principalmente, de documentos de organizações políticas, sindicatos, igrejas, comunidade religiosa, instituições, empresas, etc.

- os documentos pessoais. Esta categoria reúne autobiografias, diários a íntimos, correspondências, histórias de vida, documentos de família, etc.

Assim, a multiplicidade de fontes documentais disponíveis, em que a variedade de fontes não se compara às informações que elas contêm, exige da análise documental um esforço firme e inventivo. Deve-se levar em consideração na seleção documental, o objeto de pesquisa, e também, os questionamentos do pesquisador. Nesse sentido, é necessária uma preparação adequada, por parte do pesquisador, antes de proceder ao exame das fontes documentais identificadas. Nessa fase da pesquisa, o principal engano cometido, consiste em, se precipitar sobre o primeiro lote de documentos obtidos, sem antes realizar um inventário exaustivo e rigoroso da informação que já está disponível. Não obstante, o pesquisador deve decodificar e utilizar os instrumentos de pesquisa propostos pelos arquivistas, e ainda tomar as devidas precauções com arquivos privados e pessoais. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Por consequência, um pesquisador que deseja realizar uma análise documental, deve ter como objetivo a constituição de um *corpus* de pesquisa satisfatório, que seja capaz de lhe fornecer todas as pistas para extrair informações importantes. Outro ponto importante, diz respeito à consulta exaustiva dos locais onde os documentos podem ser encontrados, o pesquisador tem que considerar os locais mais heterogêneos para obter informações. A consulta exaustiva aos trabalhos de outros cientistas, que já se debruçaram sobre objetos análogos de pesquisa, assim como a inventividade e ou uso da imaginação, também integram a formação do *corpus* de pesquisa, “os pesquisadores mais aguerridos sabem que os documentos mais reveladores se escondem, às vezes, em locais insuspeitos”. (CELLARD, 2008, p. 298).

Cellard (2008) fornece orientações e avaliação preliminar dos dados, bem como a constituição da primeira etapa de uma análise documental. A avaliação crítica dos documentos constitui a primeira etapa de uma análise documental. Cellard (2008) propõe cinco dimensões para a aplicação da metodologia, a saber: (1) o contexto, (2) o autor e os autores, (3) a autenticidade e a confiabilidade do texto, (4) a natureza do texto, e os conceitos-chave e a (5) lógica interna do texto.

Nas etapas de uma análise documental o pesquisador deve: avaliar o contexto histórico no qual o documento foi produzido, o ambiente sociopolítico do autor e a qual público o documento foi destinado. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.08):

[...] indispensável quando se trata de um passado distante, esse exercício o é de igual modo, quando a análise se refere a um passado recente. No último caso, no entanto, cabe admitir que a falta de distância tenha algumas implicações na tarefa do pesquisador, mas vale como desafio. O pesquisador não pode prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura socioeconômico-cultural e política que propiciou a produção de um determinado documento. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais dos autores, seus argumentos, refutações, reações e, ainda, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma de organização, e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos. Tal etapa é tão mais importante, que não se poderia prescindir dela, durante a análise que se seguirá.

Esse exame do contexto social global é essencial, para que o pesquisador mergulhe no universo dos sujeitos para os quais o documento foi produzido, essa etapa é primordial em qualquer análise documental, independente da época na qual

o texto foi produzido. Quando se trata de um passado distante, esse exercício é ainda mais indispensável. Contudo, esse mesmo exercício deve ser realizado em documento produzido em um passado recente, nesse caso o pesquisador ainda deve ter o cuidado em admitir que a falta de distância possa complicar sua tarefa. (CELLARD, 2008).

Nesse sentido, para Cellard (2008, p. 299-300):

Seja como for, o analista não poderia prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma, da organização, e, sobretudo, para evitar interpretar conteúdo do documento em função de valores modernos. Essa etapa é tão mais importante, que não se poderia prescindir dela, durante a análise que seguirá. Nós nos permitimos insistir na sua importância, pois existe uma forte tendência entre os pesquisadores em só deixar de lado alguns elementos do contexto bem escolhidos em algumas passagens de sua documentação, resultando daí interpretações e análises muito pobres. Uma boa compreensão do contexto é, pois, crucial, em todas as etapas de uma pesquisa documental, tanto no momento da elaboração de um problema, da escolha das pistas a seguir para descobrir as principais bases de arquivos, quanto no momento da análise propriamente dita. Esse conhecimento deve também ser global, pois nunca se pode saber de antemão quais são os elementos da vida social que será útil conhecer, quando chegar o momento de formular interpretações e explicações. Parece-nos evidente que, para produzir uma análise por menos que seja rica e crível, o pesquisador deve possuir um conhecimento íntimo da sociedade, cujos depoimentos ele interpreta. (CELLARD, 2008, p. 299-300)

Outro ponto destacado por Cellard (2008) é o fato de não se poder interpretar um texto sem antes ter uma boa noção da identidade da pessoa que o escreve. Deve-se verificar, inicialmente, se o autor ou autores, escrevem em seu próprio nome, ou se estão representando um determinado grupo social, ou instituição. Entretanto, é bastante difícil compreender, ou avaliar os interesses, explícitos ou não, em um texto, quando, em geral, se ignora tudo ou quase tudo, sobre aquele ou aqueles que se manifestam, seus motivos e os motivos daqueles a quem se dirigem. Dessa maneira, é mais fácil para o pesquisador “dar a entender que é a ‘sociedade’ ou o ‘Estado’ que se exprime por meio de uma documentação qualquer”. (CELLARD, 2008, p. 300). Assim, ao elucidar a identidade do autor, o pesquisador tem a possibilidade de avaliar de maneira mais efetiva a intenção do texto e também de elucidar melhor sua credibilidade.

Assim, deve-se também verificar qual foi ou é a relação entre o autor ou autores e o que eles descrevem. Cellard (2008, p.301), propõe perguntas que podem balizar essa relação, a saber:

Os autores foram testemunhas diretas ou indiretas do que eles relatam?
Quanto tempo decorreu entre o acontecimento e a sua descrição?
Reportaram as falas de alguma outra pessoa? Eles podem ou poderiam estar enganados? Possuem imparcialidade no julgamento, ou seja, estavam em posição de fazer esta ou aquela observação, de estabelecer tal julgamento?

Eventualmente, o pesquisador terá a necessidade de familiarizar-se com os instrumentos de coleta utilizados pelos autores, para que possa avaliar com clareza os dados obtidos pelos autores.

Por fim, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 9) complementam a fala de Cellard, salientando que para o pesquisador “não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever”. Assim, ao elucidar a identidade e as intenções do autor pode-se atribuir a credibilidade necessária ao documento, e assim, proceder sua análise.

Além disso, o pesquisador deve se informar sobre a origem social, a ideologia ou os interesses particulares do autor de um documento. É primordial assegurar-se da autenticidade e da confiabilidade do texto, sem esquecer-se de sua procedência. Cellard (2008) ressalta que diversos documentos chegam aos pesquisadores por intermédio de copistas, que em muitos casos tiveram de decifrar escritas ilegíveis. Acrescenta-se, ainda, problema com erros de tradução que podem prejudicar a interpretação de um texto.

A quarta dimensão considerada em uma análise documental, de acordo com as proposições de Cellard (2008, p.302), trata da natureza do documento, o autor salienta que “não é possível exprimir-se com a mesma liberdade em um relatório destinado aos seus superiores, e em seu diário íntimo”. Assim, o pesquisador, deve antes de tirar suas conclusões, verificar: a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto. Todos esses parâmetros podem variar significativamente, conforme o contexto no qual ele foi redigido.

Por fim, a quinta e última dimensão proposta trata do trabalho de análise preliminar “não poderia estar tão completo e por tanto tempo, que o pesquisador não

tivesse o sentimento de ter compreendido satisfatoriamente o sentido dos termos empregados pelo autor ou os autores de um texto”. (CELLARD, 2008, p. 302). Assim, para os textos mais antigos, isso fica evidente, já que a significação de inúmeros termos evolui de modo muito significativo ao longo dos anos.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.10) complementam a quinta dimensão proposta por Cellard, pontuando que:

Delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos é, aliás, uma precaução totalmente pertinente no caso de documentos mais recentes nos quais, por exemplo, utiliza-se um “jargão” profissional específico, ou nos que contém regionalismos, gíria própria e meio particular, linguagem popular, etc. Deve-se prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados. Finalmente, é útil examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto: Como um argumento se desenvolveu? Quais são as partes principais da argumentação? Essa contextualização pode ser um apoio muito importante, quando, por exemplo, comparam-se vários documentos da mesma natureza.

Por fim, com a conclusão do trabalho de análise preliminar, o pesquisador encontra-se no momento de reunir todas as partes, os elementos da problemática ou do quadro teórico, seu contexto, seus autores, os interesses, a confiabilidade, a natureza do texto, e os conceitos-chave. Dessa maneira, o pesquisador pode fornecer uma interpretação coerente, levando em conta a temática ou o questionamento inicial de seu trabalho. O trabalho de análise documental permanece com uma abordagem tanto indutiva quanto dedutiva. Assim, devido à conjugação dos dois fatores, a escolha das pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve ser realizada à luz do questionamento inicial. Entretanto, o pesquisador não deve perder de vista as surpresas e intercorrências que podem ocorrer durante e após análise, que podem tanto obrigá-lo a modificar sua pesquisa, quanto enriquecer o questionamento inicial.

Conclui-se que a análise documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais, já que a base dos trabalhos de investigação, quase sempre, é composta por fontes escritas. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 13) “dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar”.

Assim, no contexto da análise documental proposta por Cellard (2008), foram selecionados documentos oficiais relacionados à constituição de MPE, explicitados no Quadro 2, como *corpus* principal de pesquisa. E documentos de apoio, secundários ao *corpus* principal de análise documental principal. Esses documentos estão descritos no Quadro 3.

QUADRO 2 - *CÓRPUS* DE PESQUISA

<i>Cópus</i> da Pesquisa	Documentos utilizados	Descrição
Portarias	Portaria 080 (16/12/1998)	Dispõe sobre o reconhecimento dos MP e dá outras providências
	Portaria 007 (22/06/2009)	Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação CAPES
	Portaria 017 (28/12/2009)	Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação CAPES – Revoga a Portaria 007/2009
	Portaria 389 (23/03/2017)	Dispõe sobre a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo.

FONTE: AUTORIA PRÓPRIA, 2018.

QUADRO 3 - DOCUMENTOS DE APOIO

Tipo do documento	Documentos utilizados	Descrição
Portarias	Portaria 47/1995	Dispõe sobre a flexibilização do modelo de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em nível de mestrado
Plano Nacional de Pós-Graduação	PNPG 2005-2010	Tem como principal objetivo tratar e planejar a expansão do sistema de pós-graduação no Brasil.
	PNPG 2011-2020	
Parecer	Parecer 977/65	Define os cursos de pós-graduação no Brasil.

FONTE: AUTORIA PRÓPRIA, 2018.

Após a coleta dos documentos citados, procede-se a organização e a análise dos dados. Conforme as cinco dimensões propostas por Cellard (2008), para realização da análise documental em si, a saber: (1) o contexto, (2) o autor e os autores, (3) a autenticidade e a confiabilidade do texto, (4) a natureza do texto, e os conceitos-chave e a (5) lógica interna do texto. Assim, os documentos analisados consistem em Portarias, Planos Nacionais de Pós-Graduação e Pareceres, que estabelecem a criação dos cursos de mestrado profissional no Brasil, dispõem sobre regras de funcionamento e estabelecem ações futuras para crescimento e desenvolvimento dos mestrados profissionais.

Em relação ao contexto, percebe-se que as portarias obtidas reconhecem e fornecem providências relativas aos MPs. Esses documentos justificam, em sua totalidade, o reconhecimento dos MPs, a partir da necessidade de formação de “profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística”. (BRASIL, 1998, p. 1).

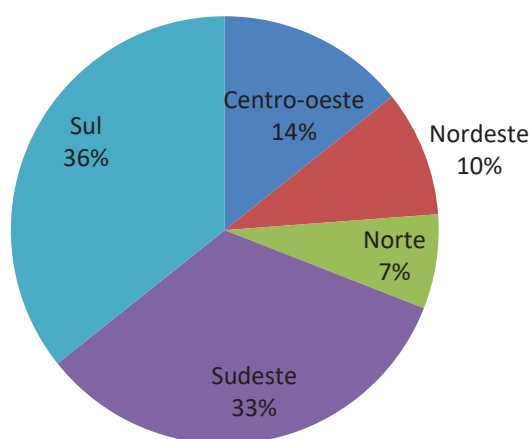
Já os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) estabelecem diretrizes futuras para o desenvolvimento da pós-graduação brasileira, a partir, dos resultados

já obtidos. Os PNPGs são desenvolvidos tendo como principal meta a formação de recursos humanos altamente qualificados e o consequente fortalecimento do potencial científico-tecnológico brasileiro. (PNPG, 2004)

Concernente ao contexto aos quais se referem os documentos analisados, cabe situar características específicas dos MPEs. Dessa forma, apresenta-se um breve panorama da oferta de cursos de mestrado profissionais em Ensino de Ciências no território nacional, a partir dos dados do documento de área 2017. A partir desses dados pode-se observar a distribuição e a concentração da oferta desses cursos na região sul e sudeste.

Assim, percebe-se que os cursos de MPE estão distribuídos de forma bastante desigual entre as regiões brasileiras, com cerca de 69% dos cursos concentrados nas regiões sul e sudeste, Gráfico 1.

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS PPGS MPE POR REGIÃO.

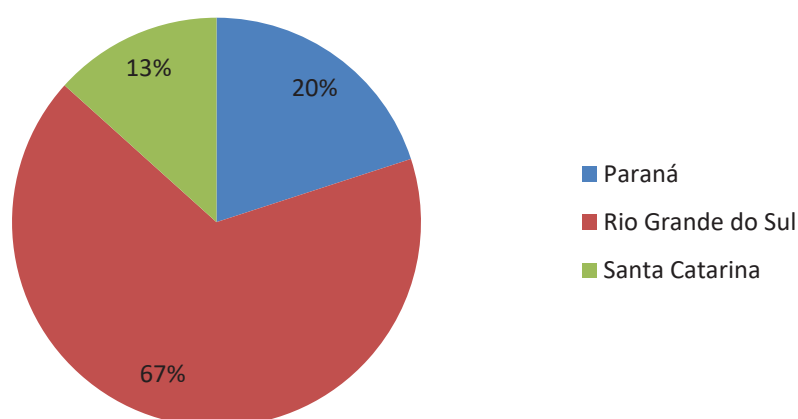


FONTE. DOCUMENTO DE ÁREA – ENSINO (2017).

Já na região sul, percebe-se que o estado do Rio Grande do Sul concentra cerca de 67%, Gráfico 2, de todos os cursos de MPE da região Sul, cerca de 10

(dez) programas de pós-graduação, Tabela 1, destes 5 (cinco) são ofertados por instituições particulares.

GRÁFICO 2 – PORCENTAGEM DE CURSOS OFERTADOS POR ESTADO DA REGIÃO SUL.



FONTE. DOCUMENTO DE ÁREA – ENSINO (2017).

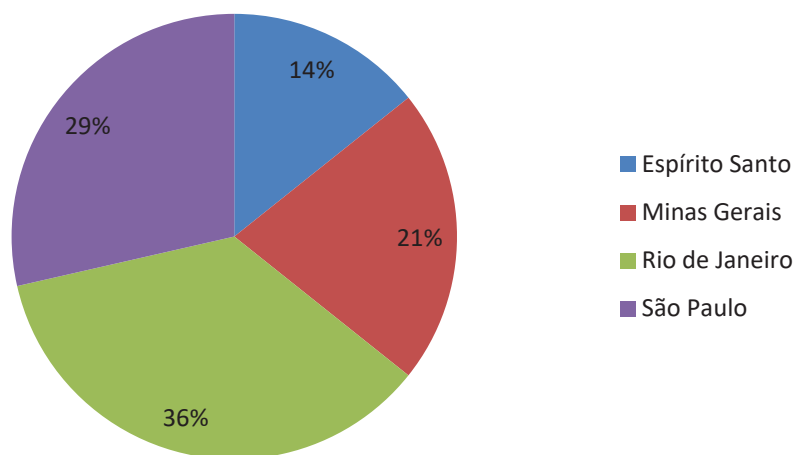
TABELA 1 – NÚMERO DE CURSOS OFERTADOS POR ESTADO DA REGIÃO SUL.

Estado	Número de Programas
Paraná	3
Rio Grande do Sul	10
Santa Catarina	2

FONTE. DOCUMENTO DE ÁREA – ENSINO (2017).

Na região sudeste, há uma distribuição mais homogênea dos cursos de MPE, com destaque aos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, o que se justifica pela densidade demográfica superior destes dois estados, conforme Gráfico 3 e Tabela 2.

GRÁFICO 3 – PORCENTAGEM DE CURSOS OFERTADOS POR ESTADO DA REGIÃO SUDESTE.



FONTE. DOCUMENTO DE ÁREA – ENSINO (2017).

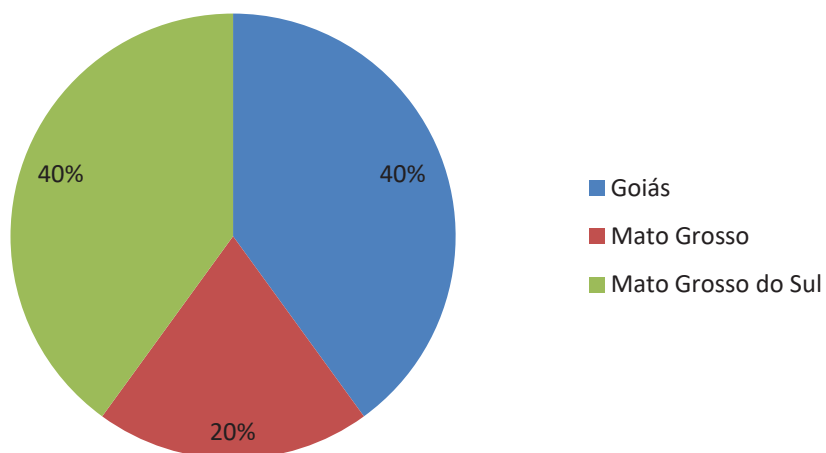
TABELA 2 – NÚMERO DE CURSOS OFERTADOS POR ESTADO DA REGIÃO SUDESTE.

Estado	Número de Programas
Espírito Santo	2
Minas Gerais	3
Rio de Janeiro	5
São Paulo	4

FONTE. DOCUMENTO DE ÁREA – ENSINO (2017).

A região centro-oeste apresenta apenas 5 (cinco) cursos de MPE, conforme Gráfico 4 e Tabela 3, distribuídos de maneira uniforme entre os estados, a região concentra cerca de 14% do total de cursos ofertados no Brasil.

GRÁFICO 4 – PORCENTAGEM DE CURSOS OFERTADOS POR ESTADO DA REGIÃO CENTRO-OESTE.



FONTE. DOCUMENTO DE ÁREA – ENSINO (2017).

TABELA 3 – NÚMERO DE CURSOS OFERTADOS POR ESTADO DA REGIÃO CENTRO-OESTE

Estado	Número de Programas
Goiás	2
Mato Grosso	1
Mato Grosso do Sul	2

FONTE. DOCUMENTO DE ÁREA – ENSINO (2017).

A região nordeste apresenta apenas 4 (quatro) cursos de MPE, distribuídos de forma desigual entre os estados da região, não há oferta de cursos nos estados do Maranhão, Piauí, Pernambuco, Sergipe e Bahia, conforme tabela 4. A região tem apenas 10% do total de cursos ofertados no Brasil.

TABELA 4 – NÚMERO DE CURSOS OFERTADOS POR ESTADO DA REGIÃO NORDESTE

Estado	Número de Programas
Alagoas	1
Ceará	1
Paraíba	1
Rio Grande do Norte	1
Maranhão	0
Piauí	0
Pernambuco	0
Sergipe	0
Bahía	0

FONTE. DOCUMENTO DE ÁREA – ENSINO (2017).

Na tabela 5, observa-se que na região norte há apenas 3 (três) cursos de MPE, também distribuídos de forma desigual entre os estados da região, não há oferta de cursos nos estados do Amazonas, Amapá, Tocantins e Rondônia. A região tem apenas 7% do total de cursos ofertados no Brasil, sendo essa a menor disponibilidade.

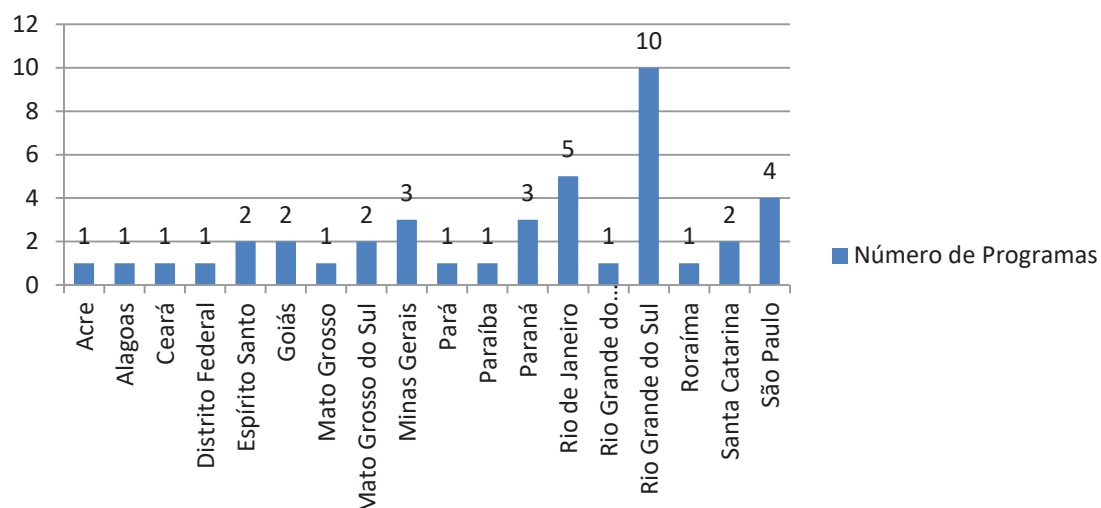
TABELA 5 – NÚMERO DE CURSOS OFERTADOS POR ESTADO DA REGIÃO NORTE.

Estado	Número de Programas
Acre	1
Pará	1
Roraima	1
Amazonas	0
Amapá	0
Tocantins	0
Rondônia	0

FONTE. Documento de Área – Ensino (2017).

No Gráfico 5, observa-se o número de programas de MPE por estado da Federação, a partir desses dados pode-se perceber a necessidade premente de investimentos em formação continuada nas regiões norte e nordeste.

GRÁFICO 5 – DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS PELOS ESTADOS DA FEDERAÇÃO.



FONTE. DOCUMENTO DE ÁREA – ENSINO (2017).

De acordo com o documento de área existem 42 (quarenta e dois) cursos de MPE no Brasil, conforme se observa na Tabela 6, sendo 64% ofertados por instituições públicas federais, 17% públicas estaduais e 19% em instituições privadas. Nota-se que dos 8 (oito) cursos ofertados por instituições privadas 6 (seis) têm conceito CAPES 4 (quatro) e dois PPGs possuem conceito 5 (cinco). Já nas instituições públicas estaduais do total de 7 (sete) cursos, 5 (cinco) têm conceito CAPES 3 (três) e 2 (dois) conceito 4 (quatro). Nas instituições públicas federais, dos 27 (vinte e sete) cursos ofertados, 14 (quatorze) têm conceito 3 (três), 9 (nove) têm conceito 4 (quatro) e 4 (quatro) têm conceito 5 (cinco). Observa-se que nenhuma instituição atingiu conceito 6 (seis) ou 7 (sete). Contudo, justifica-se que o elevado número de programas nota 3 (três), deve-se a juventude da área e consequentemente ao número de cursos recém aprovados. Em contrapartida, pode-se justificar, desse modo, a inexistência de cursos nota 6 (seis) ou 7 (sete), já que trata-se de uma área ainda em consolidação.

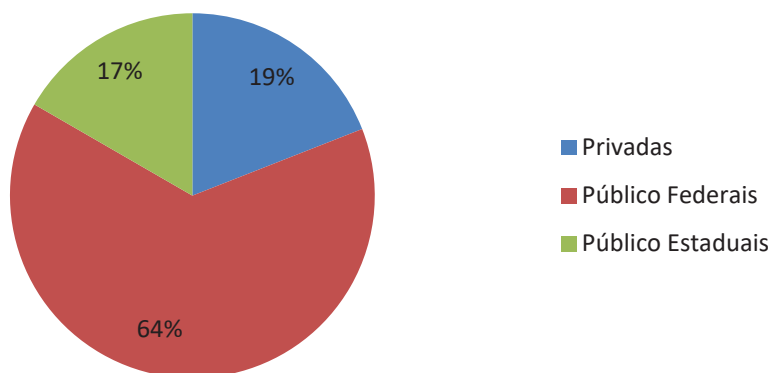
TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DE CURSOS *VERSUS* CONCEITO CAPES

Tipo de IES	Conceito 03	Conceito 04	Conceito 05	Conceito 06
Privadas	0	6	2	-
Público Federais	14	9	4	-
Público Estaduais	5	2	0	-

FONTE. DOCUMENTO DE ÁREA – ENSINO (2017).

No gráfico 6, apresenta-se a porcentagem de cursos por tipo de instituição (pública federal, pública estadual e privada), nota-se, como o esperado, uma intensa (cerca de 64%) oferta dos cursos de MPE em universidade públicas federais. Esse número é esperado quando se analisa que no Brasil, há uma predominância na oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em universidades públicas federais, e isso também se deve ao fato do elevado percentual de pesquisa desenvolvida em instituições de ensino superior.

GRÁFICO 6 – PERCENTUAL DE CURSOS POR TIPO DE INSTITUIÇÃO



FONTE. DOCUMENTO DE ÁREA – ENSINO (2017).

Conclui-se que por tratar-se de documentos oficiais, as metas e diretrizes estabelecidas pelas portarias, PNPGs e Pareceres, são elaboradas por representantes dos órgãos de fomento à pesquisa, sobretudo por representantes da

CAPES e do CNPq, e por membros da comunidade científica, indicados por seus pares.

A participação dos membros da comunidade científica confere aos documentos analisados a representatividade social necessária ao crescimento e desenvolvimentos da pós-graduação. Todos os documentos analisados, sobretudo os PNPGs, têm caráter plural e de inserção social.

Todos os documentos utilizados foram obtidos através de meio eletrônico, em sítio mantido pela CAPES, ou publicados no Diário Oficial da União. Os documentos são de natureza pública e seus conceitos-chave tratam da criação e normatização da pós-graduação profissional, e dão diretrizes à formação de profissionais de alta qualificação.

Para análise da lógica interna do texto, são considerados pressupostos de racionalidade cognitivo-instrumental, racionalidade comunicativa e formação de professores como intelectuais transformadores que estão descritos ao longo da análise. Para isto, foram elaborados quadros de análise 4, 5, 6, e 7, os quais estão dispostos nos Apêndice A, B, C e D. De forma geral, a estrutura desses quadros analíticos agrega os seguintes elementos: aspectos em discurso/crítica; âmbito enfatizado (pretensão de validade, onde coube); e as implicações de racionalidade no contexto do âmbito enfatizado.

Considerando os aspectos da análise preliminar especificados, são apresentados os eixos analíticos: concepção de produções normativas; racionalidade e concepções de MP. Esses eixos viabilizaram as discussões explicitadas no capítulo a seguir.

CAPÍTULO V: ANÁLISE DE DADOS

5.1 CONCEPÇÃO DE PRODUÇÕES NORMATIVAS

Assim iniciou-se a análise documental através das proposições de Freitag (1989) sobre moralidade. A autora destaca a ênfase de Émile Durkheim na relação entre regra e obediência. Segundo ela, nessa perspectiva, “educação moral consiste, pois em fazer o indivíduo agir corretamente, fazendo-o obedecer ao conjunto de regras vigentes na sociedade. A questão moral reduz-se à questão pedagógica de promover a obediência do indivíduo a essas regras”. (FREITAG, 1989, p. 7). E nesse sentido, a educação não representa “aceitar as regras (ideais)”, as quais seriam reconhecidas “como válidas por serem gerais e necessárias, mas sim para sujeitar-se e obedecer disciplinadamente a todas e quaisquer regras, pelo mero fato de serem sociais”. (FREITAG, 1989, p. 7). As produções normativas, nessa direção, adquirem caráter de determinação de ações e implicam, meramente, a questão de inteligibilidade.

No escopo de documentos de políticas em educação, particularmente no que concerne à formação de professores, as reformas educacionais separam os elaboradores e os meros executores dessas produções normativas, conforme apontamentos de Henry Giroux (1997). Considerando suas proposições, seriam reconhecidos como problemas em termos de políticas educativas os aspectos de “incompreensão” de elementos dos documentos prescritivos e de incapacidade de execução.

Por outro lado, Jean Piaget, segundo Freitag (1989), explicita a superação dessa disciplina, obediência e naturalização da coerção do grupo, em favor de perspectivas de estabelecimentos de posições em processos construtivos de normatizações. Nesse contexto, cabe ressaltar os aspectos dinâmicos de processos construtivos de normatizações.

Dessa forma, a partir das proposições de Paulo Freire (1979), os seres humanos são compreendidos como inconclusos, e buscam sua conclusão. Transformam a si e ao mundo. Assim, os seres humanos e seu mundo são passíveis de transformação. Nesse cenário, situam-se, também, os elementos normativos, já

que não possuem um ápice determinado, mas se constituem no embate entre as formas de pensar diferenciadas dos sujeitos, estes, também, diversos. As produções normativas agregam, dessa forma, caráter discursivo, de enunciado, de atos de fala em uma proposta de construção. Adquirem caráter de disponibilização de elementos de negociação e passam a constituir expressão de acordo, temporário, que se propõe a agregar outros pontos de vista, além dos considerados anteriormente. Expõe-se à crítica e à criatividade.

Nessa discussão, cabe, ainda, acrescentar as concepções de Stephen Ball sobre os processos construtivos desses textos de políticas. O autor explicita os contextos de influência, da produção de texto e da prática. Ainda acrescenta os contextos dos resultados (efeitos) e da estratégia política. Desse modo, ele propõe romper com a rigidez da ideia de produtores e executores, situando outras esferas, sujeitos e processos construtivos. Expressa que os textos de políticas podem remeter a estruturas comunicativas que tendem à restrição de significados ou que deixam margem para que as lacunas sejam “completadas”, cedem espaço à interpretação. O contexto de influência auxilia no fornecimento das estruturas discursivas de estabelecimento de fundamentos que subsidiam discursos desses textos. “O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social”. (MAINARDES, 2006, p. 51).

No âmbito do contexto da produção de texto, “Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios”. (MAINARDES, 2006, p. 52). No contexto da prática, “a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. (MAINARDES, 2006, p. 53). No contexto de resultados ou efeitos, “as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes”. (MAINARDES, 2006, p. 54), em que devem ser considerados aspectos “(a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas

implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas”. (MAINARDES, 2006, p. 54-55). O contexto de estratégias políticas “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”. (MAINARDES, 2006, p. 55).

Esses aspectos evidenciados agregam uma perspectiva comunicativa, em termos de diversas esferas e sujeitos envolvidos em processos construtivos de normatizações. Assim, considerando as proposições de Jürgen Habermas, ação e racionalidade comunicativa remetem à argumentação, em que os enunciados constituem atos de fala, que demandam processos compreensivos, em termos de inteligibilidade, mas, também, problematizações e construções conjuntas em âmbitos objetivo, social e subjetivo. Os textos de políticas, essencialmente, nessa concepção, constituídos por elementos de processos de negociação de interações entre sujeitos, adquirem caráter discursivo.

Dessa forma, propõe-se conceber a natureza desses textos em pressuposto de **acordo**, porém com direcionamento a processos de **entendimento**, visando novo **acordo**. Representa a necessidade de ampliação de sujeitos e aspectos considerados em construção conjunta.

Nesse sentido, cabe destacar ainda, que a existência desse documento se situa no cenário de atribuição de importância à pesquisa do professor e reconhecimento em termos de pesquisa acadêmica de modalidades como pesquisa-ação ou pesquisa participante, de aceitação de concepções de racionalidade que pressupõem menor distanciamento em relação ao objeto, porém com outras perspectivas construtivas. (CARR; KEMMIS, 1988).

Nessa direção, cabe ressaltar a noção habermasiana de conhecimento e interesse: técnico, prático e emancipatório. (HABERMAS, 2012). Não se trata apenas de adequar meios e fins, ou de promover aspectos reflexivos individuais, mas de promover transformações coletivas e individuais de percepções, estruturas e práticas educacionais. Em termos habermasianos, trata-se de entendimento e acordo perpassando os quatro âmbitos formativos.

5.1.1 Estabilidade e controvérsias

Dessa forma, o item 1, apresentado nos quadros de análise das quatro portarias, remete a essa concepção atribuída aos documentos na pesquisa realizada em termos de concepção de produções normativas. Neste item 1, quais diferenças entre as quatro portarias são reconhecidas?

“Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências”. (BRASIL, 1998, p. 14). “Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES”. (BRASIL, 2009b, p. 20). “Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES”. (BRASIL, 2009a, p. 31). “Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*”. (BRASIL, 2017, p. 61).

Algo que se pode destacar, no item 1 das quatro portarias distribuídas em 20 (vinte) anos reporta exatamente a esse caráter de **acordo** e direcionamento a **entendimento**. (HABERMAS, 2012), a importância do mestrado profissional se manteve nesse período. Parte da necessidade de “reconhecimento” em 1998, sendo que a vinculação à CAPES figura no item 2, ressaltando o presidente da instituição. Em 2009 tem sua vinculação à CAPES reafirmada, remetendo à esta a disponibilização desses elementos negociativos de **acordo**, sendo que a referida instituição possui sua designação afirmada no texto das próprias portarias; cabe à CAPES a avaliação de programas. Na portaria de 2017, 10 (dez) anos depois, a importância do mestrado profissional se intensifica, com a designação do doutorado profissional e desloca-se a premência da CAPES, situando o MP e DP no âmbito da pós-graduação.

Particularmente no Parecer 977/65 (BRASIL, 1965), a alusão ao âmbito explicativo é acentuada, considerando a premência da explicitação de aspectos de pós-graduação, relacionada ao modelo norte americano. Por outro lado, há alusão ao âmbito objetivo na proposição de definição de pós-graduação.

Nesse sentido, podem ser situadas as proposições de Bruno Latour (2000) sobre a estabilização de fatos científicos no contexto dos textos. Ele destaca os movimentos de estabilização e arregimentação de recursos anteriores ao texto, mas

também pelos usos posteriores desse documento. Ressalta-se que pior que ser mal utilizado é não ser citado. Nesse sentido, a própria existência das portarias já situa a importância que o MP adquiriu mesmo em face de controvérsias estabelecidas, particularmente, nos últimos 10 (dez) anos, entre as portarias de 2009 e 2017. A alocação do MP e DP no âmbito da pós-graduação profissional também representa um movimento muito importante em termos de reconhecimento dessas modalidades, em termos de pesquisa científica e expressa um movimento importante de estabilização.

Ressalta-se ainda que as portarias de 1998 e 2017 explicitam a alusão a outros documentos oficiais. No primeiro caso, ressalta a autoridade do presidente da instituição e no segundo caso reporta à LDB. Neste último também representa avanço em termos de estabilização, considerando que o MP e o DP são concebidos em termos de educação nacional e vinculados ao documento “mais” estabilizado em termos educacionais. Destaca-se que essa ampliação de estabilidade se refere à existência do MP (e DP) e não representa a alteração do *status* de **acordo** temporário atribuído ao documento.

5.2 RACIONALIDADE E CONCEPÇÕES MP

5.2.1 Caráter de Justificativa

Outro aspecto que se reporta às controvérsias sobre a existência do MP se refere à explicitação de justificativas associadas ao MP. Na portaria de 1998, item 3, destaca-se a alusão à necessidade de atuação profissional, vinculada à pesquisa científica, remetendo a problemas de natureza instrumental, de eficiência. Vincula o MP ao delineamento de problemas práticos.

Item 3, portaria 080/1998:

a) a necessidade da formação de profissionais pós graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística. (BRASIL, 1998, p. 14).

Essa vinculação, contudo, não necessariamente representa um problema em termos de concepção de formação de professores como intelectuais transformadores. (GIROUX, 1997). Nesse sentido, o caráter de enunciado que permite o preenchimento de lacunas, conforme apontado a partir das proposições de Stephen Ball pode direcionar a ênfase em aspectos formativos docentes. (MAINARDES, 2006). Assim, pode-se viabilizar o assentamento da pesquisa educacional em bases de delineamento de problemas da prática educacional, como ressaltado em correntes de pesquisa-ação e pesquisa participante, por exemplo, no cenário da pesquisa do professor. (CAAR; KEMMIS, 1998). Logo, representa possibilidades em termos de alocação de pontos de partida da construção de conhecimentos no âmbito educacional nos contextos vivenciais dos sujeitos, assim como expressado na concepção educacional dialógico-problematizadora freiriana e considerando aspectos de tematização de elementos do mundo da vida para construção/reconstrução nos âmbitos formativos habermasianos. (FREIRE, 1979).

O caráter de justificativa do item 2 da portaria de 1998 remete a alusão ao âmbito social, assim como ocorre nas demais portarias. Esse caráter de justificativa pode ser apontado nas portarias de 2009, no item 2, entretanto, há uma ênfase maior em articulação com a sociedade, com redução de trechos específicos mais direcionados à ênfase instrumental, de eficiência; salienta as atividades e trabalhos técnico-científicos envolvendo temas de interesse público. Estes itens não são evidenciados na portaria de 2017, que se reporta a esses temas em outros trechos.

Item 2, portarias 007 e 017/2009:

CONSIDERANDO a necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público; (BRASIL, 2009a, p. 31; 2009b, p. 20)

Item 3, portaria 080/1998:

a) a necessidade da formação de profissionais pós graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística. (BRASIL, 1998, p. 14).

Além da já citada relação com a formação profissional, as portarias 007 e 017 de 2009 apresentam outros itens de justificativa. Particularmente no item 3, são ressaltados os aspectos de atuação sobre problemáticas em diversos níveis e

envolvendo diversos sujeitos. Sob o ponto de vista do âmbito social, apresentam caráter de justificativa denotando possibilidade de proposições de alternativas a essas problemáticas e pressupondo a atuação de diversos sujeitos/instâncias no processo interativo, remetendo, inclusive, a uma concepção de produções normativas associada à atuação que agregue considerável número de participantes. Em perspectiva do âmbito objetivo, podem ser consideradas duas direções. Em termos de âmbito de pretensão de validade de verdade, permite a interpretação relacionada à construção de conhecimento científico-educacional, com alocação de ponto de partida e de identificação de problemas de pesquisa e ação na prática educacional.

Item 3, portarias 007 e 017/2009:

CONSIDERANDO a necessidade de identificar potencialidades para atuação local, regional, nacional e internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não-governamentais, individual ou coletivamente organizadas; (BRASIL, 2009a, p. 31; 2009b, p. 20).

Contudo, também, denota a possibilidade de interpretação sob a ótica da eficiência, propiciando a ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental, em vinculação com a aplicação prática e expressando alusão ao setor produtivo. Isto pode remeter à compreensão de processos científicos em educação com direta transferência para as diversas realidades educacionais, comprometendo a concepção de professores como intelectuais transformadores e situando técnicas e processos “validados” e “à prova” de alunos e professores.

Essas duas portarias apresentam mais itens de justificativa do MP em relação às portarias de 1998 e 2017, o que pode estar relacionado ao caráter de instabilidade e necessidade de estrutura argumentativa vinculada a aspectos do âmbito social, situando o MP como modalidade formativa de interesse público. Destaca-se a ênfase no setor produtivo como estratégia de ampliação de caráter estável do MP. Desse modo, percebe-se que a portaria de 1998 estava mais direcionada à implementação e a de 2017 já representa um caráter maior de estabilidade, inclusive com a inserção do DP como já comentado anteriormente.

Essa estrutura argumentativa é ainda mais premente no item 4 de ambas as portarias de 2009, que expressa diretamente esse elemento de justificativa vinculada

ao setor produtivo. A análise realizada situa o âmbito social em termos de caráter de justificativa, de estabelecimento de produções normativas em relação a “demandas” das ações interativas, mas ressalta a ênfase no âmbito objetivo em termos de eficiência, o que no escopo de Educação/Ensino pode remeter aos aspectos já citados anteriormente de produtos “testados” e “validados” e aplicáveis às diversas realidades educacionais.

Item 4, portarias 007 e 017/2009:

CONSIDERANDO a necessidade de atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados. (BRASIL, 2009a, p.31, 2009b, p. 20).

O mesmo ocorre no item 6 das portarias de 2009, com incisiva relação com o setor produtivo, extensamente pressuposto como principal interesse coletivo associado ao MP e vinculação com racionalidade cognitivo-instrumental. Cabe ressaltar ainda a alusão à “política industrial brasileira”, situando o delineamento do MP em termos de produção normativa restritiva, considerando essa política como elemento de suporte.

Item 6, portarias 007 e 017/2009:

CONSIDERANDO a necessidade de capacitação e treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira. (BRASIL, 2009a, p.31, 2009b, p. 20).

Por um lado, esses elementos de justificativa representam uma concepção de produção normativa associada a necessidades coletivas e envolvendo diversos sujeitos/instituições, inserida em contexto argumentativo. Por outro lado, expressa o caráter de documento de interpretação restrita, seguindo as proposições de Stephen Ball, caracterizando concepções de MP restritos à racionalidade cognitivo-instrumental. O que se questiona não se refere necessariamente a esse caráter de racionalidade cognitivo-instrumental, mas à tentativa de restrição de interpretações no documento. (MAINARDES, 2006).

O item 7 das portarias de 2009 apenas situa um “conhecimento científico e tecnológico” e expressam sua produção e reprodução. Infere-se que essa natureza

de conhecimento remete à vinculação ao setor produtivo e racionalidade cognitivo-instrumental já aludidas anteriormente.

Item 7, portarias 007 e 017/2009: “CONSIDERANDO a natureza e especificidade do conhecimento científico e tecnológico a ser produzido e reproduzido”. (BRASIL, 2009a, p. 31; 2009b, p. 20).

No item 8 das portarias de 2009, associa o MP à relevância da relação entre universidade e o setor produtivo. Apesar do caráter extremamente restritivo do documento em termos de vinculação com o setor produtivo, propõe-se situar uma perspectiva de espaço de interpretação no que concerne ao domínio educativo, substituindo a visão de setor produtivo pelas instituições/espços escolares, em que se ressalta a relação Universidade-Escola. Essa justificativa também aparece no item 3 da portaria de 2017.

Item 8, portarias 007 e 017/2009:

CONSIDERANDO a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo. (BRASIL, 2009a, p. 31; 2009b, p. 20).

Item 3, portaria 389/2017:

A relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo, resolve. (BRASIL, 2017, p. 61).

No contexto da estrutura argumentativa de justificativa do MP, em termos de suporte em documentos anteriores, funções/instituições, a portaria de 1998 reporta a documento da CAPES, as portarias de 2009 a documentos da CAPES e LDB. Já a portaria de 2017 situa sua base de sustentação diretamente na LDB, reportando a documento com alto grau de estabilização e preterindo a alusão a documentos/funções no âmbito da CAPES.

No item 4 da portaria de 1998, há alusão ao Parecer de 1965, o que não ocorre com as demais portarias. Em 1998, o referido parecer ainda constitui documento reconhecido como orientador da pós-graduação. Essa alusão remete ao aspecto de terminalidade da formação científica ou profissional, o que se soma à construção de concepção de MP. Por um lado, representa limitações em termos de compreensão do MP dentro de processo contínuo de formação, particularmente no

que se refere à formação docente. Por outro lado, aponta possibilidades de continuidade da graduação.

Item 4, portaria 080/1998:

b) a relevância do caráter de terminalidade, assumido pelo Mestrado que enfatize o aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação, aludido no Parecer nº 977, de 03/12/65, do Conselho Federal de Educação. (BRASIL, 1998, p. 14).

O item 5 da portaria de 1998 se reporta aos padrões de qualidade da pós-graduação *stricto sensu*, reforçando a vinculação do MP com o desenvolvimento de pesquisas e formação de pesquisadores. No escopo das possibilidades de abertura para interpretações direcionadas às áreas de Ensino/Educação, destaca-se a formação de docentes pesquisadores, que pode ser associada à ideia de professor pesquisador, e redirecionada em termos de formação de professores como intelectuais transformadores.

Item 5, portaria 080/1998: “c) a inarredável manutenção de níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação *stricto sensu* e consistentes com a feição peculiar do Mestrado dirigido à formação profissional”. (BRASIL, 1998, p. 14).

No item 6, também na portaria de 1998, há alusão à deliberação de órgão da CAPES, expressando estrutura argumentativa com sustentação em instâncias deliberativas reconhecidas, remetendo ao âmbito social, como procedimento associado ao estabelecimento de produções normativas.

Item 6, portaria 080/1998: “d) a deliberação do Conselho Superior da CAPES, ocorrida na sessão plenária realizada em 14/10/98, RESOLVE [...]”. (BRASIL, 1998, p. 14).

Em relação a elementos específicos de justificativas, a portaria de 1998 destaca três itens, em um deles expressa a razão de existência do MP ao situá-lo no contexto de formação profissional, em outro destaca a necessidade da existência de profissionais com perfil de atuação vinculado a esse contexto. Expressa em outro a garantia de qualidade dessa formação, justificando a existência do próprio documento.

Esse direcionamento se modifica consideravelmente nas portarias de 2009, as quais possuem sete itens de justificativa, primordialmente direcionados à restrição de interpretações sobre a razão de ser do MP em sua vinculação com o setor produtivo e ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental. Desses sete itens, a portaria de 2017 mantém apenas um deles em que se destaca a relação com o setor produtivo, mas há ênfase na relevância social, científica e tecnológica, em que se pode inferir a abertura de interpretações, particularmente no domínio educativo.

5.2.2 Caráter de definição

Nos itens de justificativa, explicitados anteriormente, já houve direcionamento em termos de delineamento de uma concepção de MP. A partir da portaria de 1998, propõe-se interpretar possibilidades de concepção de MP como formação continuada de professores, que pode ser concebida em termos de intelectuais transformadores. Em todas as portarias, pode-se inferir a abertura para a compreensão da alocação dos problemas de pesquisa e ação no escopo da prática educacional e das situações-limites das diversas realidades educacionais. Por outro lado, a extrema vinculação com aspectos de racionalidade cognitivo-instrumental podem desencadear compreensões de produtos/propostas “à prova” de professores e alunos, como transferência e reprodução dessas produções “testadas” e “validadas” em contextos diversos e específicos.

As portarias de 2009 e 2017 expressam outros elementos similares em termos de caráter de justificativa, expressando objetivos e agregando concepções de MP e racionalidade em associação com a capacidade de profissionais formados em modalidade de MP. No item 13 das portarias de 2009, há destaque para as ações de transformação e inovação, o que pode ser interpretado como possibilidade de articulação entre teoria e prática a partir de situações-limites da prática educacional. Contudo, há direcionamento de ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental em alusão ao “método científico”, sem especificação de concepções de construção de conhecimentos científicos em perspectiva mais ampla. Esse item, não está presente na portaria de 1998.

Item 13, portarias 007 e 017/2009:

I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação. (BRASIL, 2009a, p. 31; 2009b, p. 20).

Contudo, ele aparece modificado na portaria de 2017, com direcionamento ao “mundo do trabalho”, mas como ênfase similar no atendimento de demandas coletivas, o que representa um espaço maior de interpretações. No caso do domínio educacional, podem ser destacadas possibilidades, também, de articulação entre teoria e prática educacionais e direcionamento para transformação em aspectos coletivos mais amplos.

O item 14 das portarias de 2009 e o item 7 da portaria de 2017 remetem à natureza do conhecimento associado a demandas mais amplas (e arranjos produtivos) e com vinculação ao desenvolvimento. Embora se admita aspectos de racionalidade cognitivo-instrumental, por um lado, há que se destacar a abertura dos documentos a outras interpretações. No domínio educacional, podem ser situadas, inclusive, possibilidades de compreensão de outras perspectivas de conhecimento científico. Podem ser vislumbradas possibilidades de desenvolvimento de racionalidade comunicativa, com atribuição de interesse emancipatório de conhecimento, assim como nos demais itens que se reportam à transformação e desenvolvimento, embora não situem a perspectiva individual.

Item 14, portarias 007 e 017/2009: “II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local”. (BRASIL, 2009a, p. 31; 2009b, p. 20).

Item 7, portaria 389/2017: “II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local.” (BRASIL, 2017, p. 61).

O item 15 das portarias de 2009 e item 8 da portaria de 2017 reportam preponderantemente à ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental, fazendo referência direta à pretensão de validade de eficiência; esse aspecto pode também ser enfatizado considerando a referência à competitividade destacada no item 16 das portarias de 2009 e item 9 da portaria de 2017. A vinculação à pesquisa aplicada é reforçada nos itens 18 e 19 das portarias de 2009, porém esses itens não

constam na portaria de 1998 e de 2017. O item 20 das portarias de 2009 reforça o papel da CAPES como instituição responsável pelo MP, remetendo ao âmbito social.

Item 15, portarias 007 e 017/2009:

III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; (BRASIL, 2009a, p. 31; 2009b, p. 21).

Item 8, portaria 389/2017:

III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação. (BRASIL, 2017, p. 61).

Item 16, portarias 007 e 017/2009: “IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas”. (BRASIL, 2009a, p. 31; 2009b, p. 20).

Item 9, portaria 389/2017: “IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas”. (BRASIL, 2017, p. 61)

Itens 18 e 19, portarias 007 e 017/2009:

Art. 5º Os cursos de mestrado profissional a serem submetidos à CAPES poderão ser propostos por universidades, instituições de ensino e centros de pesquisa, públicos e privados, inclusive em forma de consórcio, atendendo necessária e obrigatoriamente aos requisitos de qualidade fixados e, em particular, demonstrando experiência na prática da pesquisa aplicada.

Parágrafo único. A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional. (BRASIL, 2009a, p. 31, 2009b, p. 21).

Item 20, portarias 007 e 017/2009:

Art. 6º As propostas de cursos de mestrado profissional serão apresentadas à CAPES mediante preenchimento por meio eletrônico via internet do Aplicativo para Cursos Novos - Mestrado Profissional (APCN-MP), em resposta a editais de chamadas públicas ou por iniciativa própria das instituições, dentro de cronograma estabelecido periodicamente pela agência. (BRASIL, 2009a, p. 31, 2009b, p. 21).

No item 7 da portaria de 1998, Artigo 1º, há definição da CAPES como instituição para avaliação de cursos de MP, o que representa aspecto de restrição

de interpretações. Esse direcionamento está presente no item 10 das portarias de 2009 e ausente da portaria de 2017. Por outro lado, o item 4 da portaria de 2017 apresenta um dos aspectos de estabilização do MP ao situar também o DP. Essa definição de instituição de normatização está presente no item 8 da portaria de 1998. Esses elementos remetem ao âmbito social em termos de pressuposto de acordo, mas também viabiliza compreender a necessidade de ampliação de sujeitos/instâncias nesses processos de produções normativas.

Item 7, portaria 080/1998: “II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local”. (BRASIL, 1998, p. 14).

Item 10, portarias 007 e 017/2009:

Art. 1o A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES regulará a oferta de programas de mestrado profissional mediante chamadas públicas e avaliará os cursos oferecidos, na forma desta Portaria e de sua regulamentação própria. (BRASIL, 2009a, p. 31; 2009b, p. 20).

Item 4, portaria 389/2017: “Art. 1o Fica instituída, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, a modalidade de mestrado e doutorado profissional”. (BRASIL, 2017, p. 61).

Item 8, portaria 080/1998: “Art. 2º - Será enquadrado como “Mestrado Profissionalizante” o curso que atenda aos seguintes requisitos e condições”. (BRASIL, 1998, p. 14).

O item 11, das portarias de 2009, merece atenção considerando uma alteração de equivalência e de comparação. Na portaria 007/2009, há expressão de equivalência entre MP e MA. No entanto, na portaria 017/2009, esta expressão é retirada. Pode se inferir sobre redirecionamento a processo de entendimento, entretanto, não se pode situar explicitamente as sujeitos/instâncias envolvidos. As portarias de 2009 e 2017 reforçam, ainda, a concepção de MP como formação *stricto sensu*.

Item 11, portarias 007 e 017/2009:

Art. 1o A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES regulará a oferta de programas de mestrado profissional mediante chamadas públicas e avaliará os cursos oferecidos, na forma desta Portaria e de sua regulamentação própria. (BRASIL, 2009a, p. 31, 2009b, p. 20).

Na portaria de 1998, o caráter normativo das características do MP expressa vinculação com âmbito social no sentido de produções normativas, mesmo que representando um caráter de acordo. O item 9 destaca a estrutura curricular vinculando ensino e aplicação profissional, assim como estabelece tempo mínimo para conclusão do curso.

Item 9, portaria 389/2017:

a) estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano. (BRASIL, 2017, p. 61).

Propõe-se situar interpretações em domínio educacional, com possibilidades de articulação com problemas da prática educacional e formação docente crítica/criativa; problematização/transformação de conceitos e práticas educacionais; formação de alunos críticos, por meio da formação de professores. Ressalta-se, contudo, elementos de concepção de processos/técnicas/produtos “a prova” de professor, com em ênfase racionalidade cognitivo-instrumental e pretensão de validade de eficiência. Esses elementos são também expressos no item 21 da portaria 007/2009 e item 22 da portaria 17/2009 e estão ausentes da portaria de 2017. Na portaria de 2017, percebe-se redução da extrema ênfase em aspectos cognitivo-instrumentais em vinculação com setor produtivo das portarias de 2009 e ressalta-se a meta da portaria de 2017 de instituir o DP.

Itens 21 e 22, portarias 007 e 017/2009:

Art. 7º A proposta de Mestrado Profissional deverá, necessária e obrigatoriamente: I - apresentar estrutura curricular objetiva, coerente com as finalidades do curso e consistentemente vinculada à sua especificidade, enfatizando a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional.

II - ser compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano e máximo de dois anos. (BRASIL, 2009a, p. 31; 2009b, p. 21).

Cabe ressaltar a questão associada ao tempo de titulação. A portaria de 1998 estabelece um tempo mínimo de 1 (um) ano; a portaria 07/2009 esclarece o tempo máximo de 2 (dois) anos. Essa informação desaparece das duas portarias subsequentes. O item 33 das portarias de 2009 ressalta a possibilidade de alteração da duração dos cursos de MP.

Item 33, portarias 007 e 017/2009: “§ 4o Para atender situações relevantes, específicas e esporádicas, serão admitidas proposições de cursos com duração temporária determinada.” (BRASIL, 2009a, p. 31; 2009b, p. 21).

As portarias de 2009 são as que apresentam número maior de elementos de definição que podem ser associados à concepção de MP. No item 23 destacam a possibilidade de articulação com as Ciências Sociais Aplicadas. Por um lado, isto expressa a exclusão dessa área e de processos de construção de conhecimento que extrapolem a racionalidade cognitivo-instrumental. Contudo, por outro lado, pode representar possibilidades de articulação entre campos de conhecimento e desenvolvimento de racionalidade comunicativa.

Item 23, portarias 007 e 017/2009:

III - possibilitar a inclusão, quando justificável, de atividades curriculares estruturadas das áreas das ciências sociais aplicadas correlatas com o curso, tais como legislação, comunicação, administração e gestão, ciência política e ética. (BRASIL, 2009a, p. 31; 2009b, p. 21).

No item 10, a portaria de 1998 expressa o delineamento de quadro docente. Ressalta a atuação de doutores com produção reconhecida e difundida, explicitando preocupação com o caráter de pesquisa. Entretanto, assume a possibilidade de atuação de outros profissionais no sentido de direcionamento ao vínculo com ação profissional. No domínio educacional, podem ser reconhecidas interpretações relacionadas a: processos coletivos envolvendo docentes das áreas de Educação/Ensino e de outras áreas, viabilizando processos de problematização de conceitos e práticas e transformações educacionais na Educação Básica, agregando cenários científico/tecnológicos contemporâneos; produções intelectuais, viabilizando processos comunicativos (eventos e periódicos, por exemplo) no processo de construção de conhecimentos científico-educacionais (envolvimento em racionalidade comunicativa); ênfase em indicadores numéricos envolvendo produções intelectuais sem articulação com concepções de formação docente (ênfase em racionalidade cognitivo-instrumental) (eficiência).

Item 10, portaria 389/2017:

b) quadro docente integrado predominantemente por doutores, com produção intelectual divulgada em veículos reconhecidos e de ampla circulação em sua área de conhecimento, podendo uma parcela desse quadro ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso. (BRASIL, 1998, p. 14).

Nas portarias de 2009, no item 25, há alusão semelhante ao corpo docente. Destacam, contudo, a “distribuição equilibrada” entre docentes doutores e outros profissionais, acrescenta “inovação” ao texto. Essa alteração de texto segue a proposta dessas portarias de ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental, entretanto podem ser apontadas possibilidades de estabelecimento entre teoria e prática educacionais, conforme apontado anteriormente em relação à portaria de 1998. Os itens 30 das portarias de 2009 retomam parte do texto do item 10 da portaria de 1998 sobre a vinculação de qualificação do corpo docente à produção intelectual, com as mesmas possibilidades de implicações já citadas anteriormente.

Item 25, portarias 007 e 017/2009:

V - apresentar, de forma equilibrada, corpo docente integrado por doutores, profissionais e técnicos com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação. (BRASIL, 2009a, p. 31; 2009b, p. 21).

Item 30, portarias 007 e 017/2009:

§ 1o O corpo docente do curso deve ser altamente qualificado, conforme demonstrado pela produção intelectual constituída por publicações específicas, produção artística ou produção técnico científica, ou ainda por reconhecida experiência profissional, conforme o caso. (BRASIL, 2009a, p. 31; 2009b, p. 21).

O item 26 das portarias de 2009 apenas faz menção à necessidade de normas para seleção de docentes para orientação. Este item não figura nas demais portarias e parece um pouco exagerado considerando a já reconhecida necessidade de possibilidade de orientação por parte dos docentes.

Item 26, portarias 007 e 017/2009: “VI - apresentar normas bem definidas de seleção dos docentes que serão responsáveis pela orientação dos alunos”. (BRASIL, 2009a, p. 31; 2009b, p. 21).

O item 11 da portaria de 1998 destaca aspectos de carga horária, enfatizando as características do curso e a possibilidade de regime parcial. Expressa a demanda pela atividade de pesquisa, entretanto, pode-se inferir que remete à atuação de

outros profissionais, ou desenvolvimento de outras ações vinculadas à aplicação profissional, admitindo, dessa forma, o regime parcial. Essas informações, também, compõem as portarias de 2009, item 27.

Item 11, portaria 389/2017: “c) condições de trabalho e carga horária docentes compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial”. (BRASIL, 2017, p. 61).

Item 27, portarias 007 e 017/2009: “VII - comprovar carga horária docente e condições de trabalho compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial”. (BRASIL, 2009a, p. 31; 2009b, p. 21).

Nas portarias de 2009, itens 28 e 29, há destaque para a existência de defesa de trabalho de conclusão de curso, com ênfase em domínio de objeto de estudo e expressão sobre ele. Nesse sentido, pode-se inferir possibilidades de desenvolvimento de racionalidade comunicativa, considerando a previsão de processos argumentativos. Na portaria de 2017, essas informações compõem o item 12, com a mesma ênfase em apresentação, domínio de objeto de estudo e expressão, remetendo a perfil de aluno do MP. Há, também, alusão a tipos de trabalhos exemplares. Essas informações remetem a: não há especificação de trabalho final diretamente relacionado às áreas de Educação/Ensino; articulação teoria-prática em contextos educacionais (crítica/criatividade) e processos comunicativos, viabilizando compreensão de professores como intelectuais transformadores (racionalidade comunicativa), viabilizando construção de conhecimento em Educação/Ensino, considerando as realidades educacionais.

Item 28, portarias 007 e 017/2009: “VIII - prever a defesa apropriada na etapa de conclusão do curso, possibilitando ao aluno demonstrar domínio do objeto de estudo com plena capacidade de expressar-se sobre o tema”. (BRASIL, 2009a, p. 31; 2009b, p. 21).

Item 29, portarias 007 e 017/2009: “IX - prever a exigência de apresentação de trabalho de conclusão final do curso”. (BRASIL, 2009a, p. 31; 2009b, p. 21).

Item 12, portaria 389/2017:

d) exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele. (BRASIL, 2017, p. 61).

No item 13 da portaria de 1998, enfatiza características de instituições aptas a oferecer cursos MP, ressaltando o caráter *stricto sensu*, pesquisa, prestação de serviços considerando qualidade científica, tecnológica e artística. Em termos educacionais, pode-se interpretar resistência à disseminação desqualificada de oferta de MP e o direcionamento à formação de professores pesquisadores em articulação com contextos educacionais.

Item 13, portaria 389/2017:

Art. 3º - As instituições cujo funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, ou a realização de pesquisa e prestação de serviços em campo de conhecimento afim, revelem claramente qualificação científica, tecnológica e/ou artística presumem-se qualificadas também para a oferta de mestrado profissionalizante. (BRASIL, 2017, p. 61).

O item 31 das portarias de 2009 reforça a associação entre qualidade de corpo docente e a possibilidade de treinamento e temas. Pode representar a minimização da participação dos docentes da Educação Básica em processos formativos, não de treinamento, de construção de conhecimentos sobre a prática educacional considerando os contextos de atuação. Nesse sentido, pode contrariar a concepção de formação docente de intelectuais transformadores, reforçando a dicotomia teoria-prática em que temas de pesquisa cabem à instituição de MP e que os sujeitos envolvem-se meramente em processos de treinamento.

Item 31, portarias 007 e 017/2009:

§ 2º A qualificação docente deve ser compatível com a área e a proposta do curso, de modo a oferecer adequadas oportunidades de treinamento para os estudantes e proporcionar temas relevantes para o seu trabalho de mestrado. (BRASIL, 2009a, p. 31, 2009b, p. 21).

No item 12 da portaria de 1998, já analisado anteriormente, há, também, alusão a tipos de trabalhos exemplares. Essas informações remetem a: não há especificação de trabalho final diretamente relacionado às áreas de Educação/Ensino; articulação teoria-prática em contextos educacionais (crítica/criatividade) e processos comunicativos, viabilizando compreensão de professores como intelectuais transformadores (racionalidade comunicativa),

viabilizando construção de conhecimento em Educação/Ensino, considerando as realidades educacionais. Essas especificações aparecem no item 32 das portarias de 2009, com ampliação contundente de exemplares. Entre esses exemplares, destaca-se o desenvolvimento de materiais didáticos e instrucionais, o que representa avanços em termos de reconhecimento das especificidades do MP em Educação/Ensino. Por outro lado, ressalta-se que os exemplares apresentados não englobam diversas possibilidades no âmbito do MPE.

Item 12, portaria 389/2017:

d) exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele. (BRASIL, 2017, p. 61).

Item 32, portarias 007 e 017/2009:

§ 3o O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística; sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES. (BRASIL, 2009a, p. 31; 2009b, p. 20).

Em termos de avaliação dos programas de MP, há destaque para o caráter normativo dos documentos. Na portaria de 1998, no item 14. Nas portarias de 2009, trata-se do item 34, em que se destaca a periodicidade de 3 (três) anos. O item 35 dessas portarias ressalta a duração dessa avaliação realizada.

Item 14, portaria 080/1998:

Art. 4º - Os mestrados profissionalizantes serão avaliados periodicamente pela CAPES considerando-se o estabelecido por esta portaria e utilizando critérios pertinentes às peculiaridades dos cursos que ela disciplina. (BRASIL, 1998, p. 14).

Item 34, portarias 007 e 017/2009: “Art. 8o O desempenho dos cursos de mestrado profissional será acompanhado anualmente e terá avaliação com

atribuição de conceito a cada três anos pela CAPES”. (BRASIL, 2009a, p. 31, 2009b, p. 21).

Item 35, portarias 007 e 017/2009: “§ 1o O credenciamento dos cursos de mestrado profissional pelo CNE terá validade de três anos, sendo renovado a cada avaliação trienal positiva pela CAPES”. (BRASIL, 2009a, p. 31, 2009b, p. 21).

Destaca-se que na portaria de 2017, diversos elementos são suprimidos em termos de concepção de MP, restringindo o teor do documento a caráter normativo, restringindo a alusão ao âmbito objetivo. Ressalta no item 11 apenas o prazo de 180 (cento e oitenta) dias para regulamentar e disciplinar aspectos relacionados ao MP. O item 12 da referida portaria, em caráter normativo, apenas revoga a portaria anterior, o que implica um espaço fértil para interpretações, considerando a revogação de diversos elementos que denotavam concepção de MP, mesmo que com um direcionamento à ampliação da racionalidade cognitivo-instrumental como é o caso das portarias de 2009.

Item 11, portaria 389/2017: “Art. 4o A Capes terá o prazo de 180 dias para regulamentar e disciplinar, por meio de portaria, a oferta, a avaliação e o acompanhamento dos programas de mestrado e doutorado profissional”. (BRASIL, 2017, p. 61).

Item 12, portaria 389/2017: “Art. 5o Fica revogada a Portaria no 17 de 28 de dezembro de 2009”. (BRASIL, 2017, p. 61).

O item 36 das portarias de 2009 relaciona os níveis de qualificação de avaliação de MP, o que não aparece enfatizado nas demais portarias. O item 37 explicita processos associados à constituição de produções normativas, destacando as instituições envolvidas, ao mesmo tempo em que expressa recurso de autoridade no que concerne ao reconhecimento dessas instituições. O item 38 dessas portarias remete a documentos de avaliação específicos para avaliação propostas e acompanhamento MP. Esses itens representam ênfase em alusão ao âmbito social de regulações.

Item 36, portarias 007 e 017/2009: “§ 2o Quando da avaliação de proposta de curso novo, ou de sua avaliação trienal, o Mestrado Profissional receberá da CAPES graus de qualificação variando dos conceitos 1 a 5, sendo o conceito 3 o mínimo para aprovação”. (BRASIL, 2009a, p. 31; 2009b, p. 21).

Item 37, portarias 007 e 017/2009: “§ 3º A proposta de curso avaliada seguirá para o CNE para aprovação e credenciamento e posterior autorização do MEC para o funcionamento do curso”. (BRASIL, 2009a, p. 31; 2009b, p. 21).

Item 38, portarias 007 e 017/2009: “Art. 9º A análise de propostas de cursos, bem como o acompanhamento periódico e a avaliação trienal dos cursos de mestrado profissional, serão feitas pela CAPES utilizando fichas de avaliação próprias e diferenciadas”. (BRASIL, 2009a, p. 31; 2009b, p. 21).

No item 15 da portaria de 1998, há alusão a esses aspectos, sem especificações, contudo, remetendo a procedimentos da CAPES. Destaca, neste caso, o caráter de definição, em termos de concepção de MP, ao situar o MP no mesmo escopo do MA, e com as mesmas regras de avaliação, o que representa problemas em termos de diferenciação das orientações do MP.

Item 15, portaria 080/1998:

§ 1º. O acompanhamento e avaliação de programas que ofereçam cursos de mestrado profissional serão efetuados regularmente dentro do que é previsto pelo sistema de avaliação da pós-graduação patrocinado pela CAPES, em conjunto com todos os demais programas. (BRASIL, 1998, p. 14).

O item 39 das portarias de 2009 apresenta outros elementos de processos de constituição de produções normativas ao situar os sujeitos envolvidos na avaliação de MPs, particularmente, destaca-se a alusão, além dos doutores, aos profissionais e técnicos, vinculando a contextos de atuação profissional.

Item 39, portarias 007 e 017/2009:

Parágrafo único. A avaliação será feita por comissões específicas, compostas com participação equilibrada de docentes-doutores, profissionais e técnicos dos setores específicos, reconhecidamente qualificados para o adequado exercício de tais tarefas. (BRASIL, 2009a, p. 31; 2009b, p. 21).

O item 17 da portaria de 1998 remete à valorização de atividades vinculadas a contextos de atuação profissional. Nesse sentido, pode-se inferir possibilidades formativas em termos articulação teoria-prática em contextos educacionais. O item 18 remete a âmbito social em termos de reconhecimento de outros cursos como MP; agrega ainda elementos de concepção de MP vinculado à atuação profissional. No item 19, sobre financiamento estendido a diversas instituições, há alusão ao âmbito social, em termos de inclusão de parceiros, e ao âmbito objetivo, reforçando concepção de MP vinculada a contextos de atuação profissional. Assim como em

outras portarias, o item 20 da portaria de 1998 contempla o caráter de documento normativo da CAPES, situando revogação e entrada em vigor da portaria.

Item 17, portaria 080/1998: § 2º. Nos procedimentos a que se refere este artigo a produção técnico-profissional decorrente de atividades de pesquisa, extensão e serviços prestados deverá ser especialmente valorizada. (BRASIL, 1998, p. 14).

Item 18, portaria 080/1998:

Art. 5º.- Os programas de mestrado avaliados de acordo com os padrões tradicionais poderão solicitar o enquadramento como “Mestrado Profissionalizante” mediante demonstração de que suas respectivas propostas e orientação estejam voltados para esta modalidade de formação profissional, ou aprovação, pela CAPES, da reformulação de seus projetos. (BRASIL, 1998, p. 14).

Item 19, portaria 080/1998:

Art. 6º.- Os cursos da modalidade tratada nesta portaria possuem vocação para o autofinanciamento. Este aspecto deve ser explorado para iniciativas de convênios com vistas ao patrocínio de suas atividades. (BRASIL, 1998, p. 14).

Item 20, portaria 080/1998: “Art. 7º. - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogada a Portaria CAPES nº 47, de 17/10/95.” (BRASIL, 1998, p. 14).

O item 40 das portarias de 2009 remete aos indicadores de avaliação em termos de atuação de docentes, orientadores e discentes. Remete a âmbito social associado a produções normativas. Os itens a seguir que se referem a esses indicadores implicam, também, o delineamento de uma concepção de MP.

Item 40, portarias 007 e 017/2009:

Art. 10 Em complemento ao disposto no art. 7º, constituem parâmetros para o acompanhamento e a avaliação trienal dos cursos os seguintes indicadores, relativos à produção do corpo docente e, em especial, do conjunto docentes-orientadores-alunos. (BRASIL, 2009a, p. 32; 2009b, p. 21).

Destacam-se, na análise apresentada neste trabalho, aspectos de predominância de racionalidade cognitivo-instrumental, no percurso documental de constituição de MPs. Esses aspectos podem representar entraves ao desenvolvimento de racionalidade comunicativa e de formação de professores como

intelectuais transformadores, o que demanda a problematização de concepções de MPEs e MPECs.

Contudo, ressalta-se o caráter regulador e amplo dos documentos analisados, extensivo a diversas áreas de conhecimento, assim como a instabilidade de concepções sobre MPs nas áreas de educação e ensino, característica do cenário de controvérsias em que se inserem. Destaca-se, ainda, o estabelecimento da modalidade Doutorado Profissional nesse contexto de construção de concepções sobre pesquisa educacional e formação de professores (BRASIL, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi discutir quais as implicações de concepções de racionalidade para a formação de professores envolvendo pesquisa educacional nos MPECs, a partir dos documentos oficiais de criação dos MPs no Brasil. Partiu-se da identificação de aspectos relacionados às influências e desafios desencadeados através dos documentos de constituição dos MPs, e analisaram-se concepções de racionalidade nos processos de constituição de MPs; como também se discutiu implicações dessas concepções de racionalidade (comunicativa e cognitivo-instrumental) para a formação de professores envolvendo pesquisa educacional nos MPECs.

A análise dos documentos de criação e normatização da pós-graduação brasileira, com ênfase nos processos constitutivos dos MPEs e MPECs, mostra um panorama que viabiliza a formação continuada de professores da área de ensino de ciências, apesar da predominância de aspectos de racionalidade cognitivo-instrumental. Nesse sentido, é necessário situar o enfrentamento da dicotomia teoria-prática nesses cursos de formação. E com isso, propõe-se compreender os MPEs e MPECs com embasamento na racionalidade comunicativa, que viabilize a formação de professores como intelectuais transformadores, ressaltando que as questões educativas perpassam diversos aspectos, como fatores culturais, econômicos e políticos.

A análise também permitiu identificar as discrepâncias na distribuição dos MPECs nas regiões brasileiras, concentrando, uma evidente aglutinação, nas regiões sul e sudeste, o que leva a um direcionamento a racionalidade cognitivo-instrumental e a um pressuposto de acordo, logo, que estados mais ricos têm maiores investimentos em formação continuada. A partir desse levantamento é premente a necessidade do direcionamento das políticas públicas às regiões mais carentes e consequentemente com menores oportunidades em formação continuada para os professores, o que pode ser orientado por políticas públicas com direcionamento ao âmbito social, proposto por Habermas, visando consequentemente, à formação de professores com intelectuais transformadores proposta por Giroux.

Dessa forma, percebe-se que o direcionamento de ideologias experimentais, conforme proposto por Giroux, é uma das maiores ameaças a formação de

professores como intelectuais transformadores. Assim, as portarias e documentos que normatizam os MPs devem evitar abordagens instrumentais e que enfatizem a abordagem tecnocrática.

Logo, conforme o conceito de sistema, proposto por Habermas, observa-se, em diversos trechos das portarias de normatização dos MPs, que os cursos se remetem por critérios econômicos e políticos, pois os cursos são voltados, sobretudo para suprir a necessidade dos setores produtivos de profissionais altamente qualificados. Entretanto, verifica-se nos cursos, principalmente de MPE, o direcionamento aos processos de entendimento e integração dos mundos objetivo, subjetivo e social, ou seja, para o mundo da vida, preconizando a publicação de produtos educacionais.

É importante salientar que esses processos de entendimento, seriam mais evidentes se investigados *in loco*, através de entrevistas, tanto com egressos dos cursos de MPE, quanto com os professores que compõe o corpo docente. A realização dessa pesquisa permitiria enxergar como e se os produtos educacionais, no âmbito dos MPEs, são utilizados na educação básica ou superior, ou se estão sendo produzidos apenas como materiais “à prova” de alunos e professores. Assim, a teoria habermasiana, pode contribuir para que educadores e órgãos governamentais que estabelecem políticas públicas e repensem sua visão do papel educação no contexto social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.J.P.M.; NARDI, R. Relações entre pesquisa em ensino de Ciências e formação de professores: algumas representações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 335-349, abr./jun. 2013.

AMARAL, E.M.; MELO, D.A. Análise preliminar de dissertações sobre ensino de Química defendidas no PPGEQ-UFRPE no período de 2002-2011. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1450-1.pdf>>. Acesso em: 28 de setembro de 2015.

ARAÚJO, M.S.T.; AMARAL, L.H. Motivação dos candidatos ao Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da UNICSUL. In: XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2005, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvi/cd/resumos/T0399-2.pdf>>. Acesso em: 25 de setembro de 2015.

BANNEL, R. I. **Habermas e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 127 p.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Almedina Brasil, 2011.

BARROS, L. V. Notas sobre o Mestrado Profissionalizante: a experiência do Centro de Desenvolvimento Sustentável da UnB. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 5, n. 10, p.353-364, dez. 2008.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 997/65, de 3 de dezembro de 1965. Disponível em: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_CAPES_080_1998.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Parâmetros para a análise de Projetos de Mestrado Profissional, Brasília, jul/2002.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 7, de 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jun. 2009. Disponível em: < https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Revogada-Portaria-Normativa-n_7-22-de-junho-2009-Mestrado-Profissional.pdf >. Acesso em: 07 fev. 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Disponível em: < https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf >. Acesso em: 07 fev. 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 mar. 2017. Disponível em: < <https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24032017-PORTARIA-No-389-DE-23-DE-MARCO-DE-2017.pdf> >. Acesso em: 07 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010**. Brasília: CAPES, 2004.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAMON, E.M.Q.O. Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 89-109, dez. 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006. 144 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAG, B. A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. **Tempo Social; Rev. Social. USP.**, v. 1, n. 1, p. 7-44, 1989.

GATTI, B.A. Formação continuada de professores: A questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GIROUX, H. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2009.

_____, J. **Racionalidade e Comunicação**. Lisboa: Edições 70. 1996.

_____, J. **Teoria do Agir Comunicativo, I**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

_____, J. **Teoria do Agir Comunicativo, II**: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

LATOUR, B. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Jamais fomos modernos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 27, n. 94, p.47-69, abr. 2006.

MALDANER, O.A. **Formação Inicial e Continuada de Professores de Química, a - Professores/Pesquisadores**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 320 p.

MASSI, L.; GIORDAN, M. Introdução à pesquisa com sequências didáticas na formação continuada *online* de professores de ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 75-93, set./dez. 2014.

MAUÉS, O.C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MOREIRA, M. A. O mestrado profissional em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. n 1, jul/2004.

MOREIRA, M.A.; NARDI, R. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 3, p. 01-09, dez. 2009.

MÜHL, E. H. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p.1035-1050, out/dez, 2011.

_____, E. H. **Racionalidade Comunicativa e Educação Emancipadora**. 1999. 287 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

NARDI, R. A Pós-graduação em Ensino de Ciências no Brasil, o ensino de ciências e as licenciaturas na área: encontros e desencontros. **Tecné, Episteme e Didaxis (TED)**, Bogotá, n.º. 30, p.53-67, 2011.

OLIVEIRA, F. B.; RAMOS, K. A.; GUIMARÃES, M. A. P. **Revisão de literatura**: pesquisa bibliográfica x pesquisa documental. 2011. 18 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Ciências Florestais, Universidade Federal do Espírito Santo, Jerônimo Monteiro, 2011.

ORQUIZA DE CARVALHO, L. M. **A educação de professores como formação cultural**: a constituição de um espaço de formação na interface entre a universidade e a escola. 2005. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Ilha Solteira, 2005.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de Ensino de Ciências e Matemática: Uma reflexão sobre os mestrados profissionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 26, n. 1, p. 66-80, abr. 2009.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p.179-195, nov./2001.

PINZANI, A. **Habermas**: Introdução. Porto Alegre: Artmed, 2009. 200 p.

PUCCI, B. **Teoria Crítica e Educação**. São Carlos: Editora da UFScar, 1995.

REESE-SCHÄFER, W. **Compreender Habermas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 183 p.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p.1-15, jul. 2009.

SCHÄFER, E. D. A. **Impacto do Mestrado Profissional em Ensino de Física da UFRGS na Prática Docente: Um Estudo de Caso**. 2013. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS.

SUTIL, N. **Negociações na formação de professores de física: construções conjuntas e resolução de conflitos em problematização da prática educacional**. 2011. 229 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2011.

VALLE, R. A. B. **La Théorie de l'agir communicatif face aux apports d'une sociologie comparative des organisations**. 1989. 738 f. Tese (Doutorado) - Curso de Sciences Humaines Sorbonne, Universidade Paris V, Paris, 1989.

VIEIRA, K.L.A.S.; SANTOS, S.S. Políticas públicas para formação de professores de Ciências e Matemática: complementação pedagógica para bacharéis e tecnólogos. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 575-584, 2015.

APÊNDICE A

QUADRO 4 – Análise portaria 080/1998.

ITEM	TRECHOS	ASPECTOS EM DISCURSO/CRÍTICA	ÂMBITO ENFATIZADO (Pretensão de validade)	IMPLICAÇÕES
1	Dispõe sobre o reconhecimento dos mestros profissionais e dá outras providências.	Caráter normativo de apresentação de elementos estabilizados. Elementos definidos (e/ou negociados?). Caráter estável. Problematização: Apresentação de elementos para negociação. Caráter instável (controverso).	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO (instâncias/sujeitos envolvidos).
2	O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, no uso de suas atribuições, conferidas pelo art. 19, inciso II, do Estatuto aprovado pelo Decreto nº 524, de 19/05/92, e considerando:	<p>Instituição/função de regulamentação. Caráter normativo/estável.</p> <p>Problematização: Ampliação de instituições/sujeitos. Caráter instável (controverso).</p>	SOCIAL	Redirecionamento a processos de ENTENDIMENTO.
3	a) a necessidade da formação de profissionais pós graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística;	Formação de profissionais com pós-graduados com direcionamento específico.	SOCIAL	<p>Interpretações Educação/Ensino: orientação de melhoria na qualidade da Educação Básica envolvendo o desenvolvimento de processos/técnicas/produtos. Caráter justificativa.</p> <p>Objetivo: Delineamento de concepção MP Educação/Ensino: objetivo/perfil de egresso relacionado ao desenvolvimento de processos/técnicas/produtos.</p>

				Delineamento de problemas de pesquisa considerando problemas da prática educacional. Caráter de definição.
4	b) a relevância do caráter de terminalidade, assumido pelo Mestrado que enfatize o aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação, aludido no Parecer nº 977, de 03/12/65, do Conselho Federal de Educação;	Concepção MP: como fase final da formação; como continuidade de graduação.	OBJETIVO	Caráter de terminalidade associado ao MP: limitações de compreensão como momento (entre outros) de formação continuada profissional. Caráter de continuidade de graduação: possibilidades de compreensão em processo de formação continuada. Interpretações de compreensão de professores como intelectuais transformadores. Educação/Ensino:
5	c) a inarredável manutenção de níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação stricto sensu e consistentes com a feição peculiar do Mestrado dirigido à formação profissional;	Concepção MP: características articuladas entre padrões pós-graduação stricto sensu e especificidades MP.	OBJETIVO	Interpretações Educação/Ensino: formação de docentes/pesquisadores; possibilidades de compreensão de professores como intelectuais transformadores.
6	d) a deliberação do Conselho Superior da CAPES, ocorrida na sessão plenária realizada em 14/10/98, RESOLVE:	Instituição/função de regulamentação. Caráter normativo/estável.	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO.
7	Art. 1º - No acompanhamento e avaliação de cursos de Mestrado dirigidos à formação profissional, a CAPES observará o disposto nesta Portaria e, subsidiariamente, as regras aplicáveis à sua sistemática de avaliação de cursos do mesmo nível.	Caráter de documento normativo de avaliação MP pela CAPES.	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO.
		Instituição/função de regulamentação. Caráter normativo/estável.	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO.
8	Art. 2º - Será enquadrado como "Mestrado Profissionalizante" o curso que atenda aos	Concepção características. MP:	OBJETIVO	Pressupõe concepção MP.
		Caráter de documento normativo de avaliação MP	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO.

	seguintes requisitos e condições:	pela CAPES.		OBJETIVO	Pressupõe concepção MP.
		Concepção características.	MP:		
9	a) estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano;	Caráter de documento normativo de avaliação MP pela CAPES.	MP: Conceção características MP. <u>Estrutura curricular</u> : articulação ensino e aplicação profissional. <u>Período</u> : tempo mínimo de titulação (um ano); não especifica tempo máximo.	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO.
				OBJETIVO (Verdade/ Eficiência)	Estrutura curricular: pressuposto de direcionamento a contextos profissionais, inovação e replicabilidade. Interpretações Educação/Ensino: possibilidades de articulação com problemas da prática educacional e formação docente crítica/criativa; problematização/transformação de conceitos e práticas educacionais; formação de alunos críticos, por meio da formação de professores; elementos de concepção de processos/técnicas/produtos “a prova de professor” (ênfase racionalidade cognitivo-instrumental) (eficiência).
10	b) quadro docente integrado predominantemente por doutores, com produção intelectual divulgada em veículos reconhecidos e de ampla circulação em sua área de conhecimento, podendo uma parcela desse quadro ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso;	Caráter de documento normativo de avaliação MP pela CAPES.	MP: Conceção características. <u>Corpo docente</u> : docentes predominantemente doutores, com produção intelectual divulgada; parcela com profissionais com qualificação e experiência pertinente.	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO.
				OBJETIVO (Verdade/ Eficiência)	Experiência em pesquisa e atuação profissional e produção intelectual. Interpretações Educação/Ensino: processos coletivos envolvendo docentes das áreas de Educação/Ensino e de outras áreas, viabilizando processos de problematização de conceitos e práticas e transformações educacionais na Educação Básica agregando cenários científico/tecnológicos contemporâneos; produções intelectuais, viabilizando processos comunicativos (eventos e periódicos, por exemplo) no

		trabalho final.		envolvimento em processos comunicativos. Explicita demanda por articulação teoria-prática, considerando contextos de atuação profissional. Interpretações Educação/Ensino: não há especificação de trabalho final diretamente relacionado às áreas de Educação/Ensino; articulação teoria-prática em contextos educacionais (crítica/criatividade) e processos comunicativos, viabilizando compreensão de professores como intelectuais transformadores (racionalidade comunicativa), viabilizando construção de conhecimento em Educação/Ensino, considerando as realidades educacionais.
			SOCIAL	Pressuposto de ACORDO.
13	Art. 3º - As instituições cujo funcionamento de cursos de pós-graduação stricto ou lato sensu, ou a realização de pesquisa e prestação de serviços em campo de conhecimento afim, revelem claramente qualificação científica, tecnológica e/ou artística presumem-se qualificadas também para a oferta de mestrado profissionalizante.	Caráter de documento normativo de avaliação MP pela CAPES. Concepção MP: características. Instituições: vinculação a cursos de pós-graduação stricto/lato sensu, pesquisas e prestação de serviços área (afins); qualificação científica, tecnológica e/ou artística.	OBJETIVO	Explicita "garantias/exigências" em termos de qualidade dos cursos MP. Interpretações Educação/Ensino: visa evitar a comercialização de cursos stricto sensu sem a qualidade necessária para formação docente; direcionamento a formação de professores pesquisadores em articulação com contextos educacionais.
14	Art. 4º - Os mestrados profissionalizantes serão avaliados periodicamente pela CAPES considerando-se o estabelecido por esta portaria e utilizando critérios pertinentes às peculiaridades dos cursos que ela disciplina.	Caráter de documento normativo de avaliação MP pela CAPES. Periodicidade de avaliação. Critérios pertinentes às peculiaridades dos cursos.	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO. Pressuposto de direcionamento a processos de ENTENDIMENTO considerando peculiaridades dos cursos.
15	§ 1º. O acompanhamento e avaliação de programas que ofereçam cursos de mestrado	Caráter de documento normativo de avaliação MP	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO.

	profissional serão efetuados regularmente dentro do que é previsto pelo sistema de avaliação da pós-graduação patrocinado pela CAPES, em conjunto com todos os demais programas;	<p>pela CAPES.</p> <p>Periodicidade de avaliação conforme sistema pós-graduação, em conjunto com demais programas.</p> <p>Concepção MP.</p> <p>Avaliação em conjunto com demais programas.</p>			
17	§ 2º. Nos procedimentos a que se refere este artigo a produção técnico-profissional decorrente de atividades de pesquisa, extensão e serviços prestados deverá ser especialmente valorizada.	<p>Caráter de documento normativo de avaliação MP pela CAPES.</p> <p>Concepção MP.</p> <p>Valorização de produção técnico-profissional atividades de pesquisa, extensão e serviços prestados.</p>	SOCIAL	OBJETIVO	<p>Equiparação MA em termos avaliativos. Como os MPs fornecem o mesmo título dos MAs, há avaliação equivalente de sua qualidade.</p> <p>Pressuposto de ACORDO.</p> <p>Explicita demanda por articulação teoria-prática, considerando contextos de atuação profissional.</p> <p>Interpretações Educação/Ensino: articulação teoria-prática em contextos educacionais; valorização e melhoria da Educação Básica.</p> <p>Pressuposto de ACORDO.</p>
18	Art. 5º.- Os programas de mestrado avaliados de acordo com os padrões tradicionais poderão solicitar o enquadramento como "Mestrado Profissionalizante" mediante demonstração de que suas respectivas propostas e orientação estejam voltados para esta modalidade de formação profissional, ou aprovação, pela CAPES, da reformulação de seus projetos.	<p>Caráter de documento normativo de avaliação MP pela CAPES.</p> <p>Possibilidade de solicitação enquadramento como MP: vinculação com formação profissional (demonstração de características existentes ou aprovação de reformulação de projetos pela CAPES).</p> <p>Concepção MP.</p> <p>Objetivo: vinculação com formação profissional.</p>	SOCIAL	OBJETIVO (verdade)	<p>Caráter de definição.</p> <p>Objetivo MP vinculado à formação profissional.</p> <p>Expressa a possibilidade de que os programas estabeleçam parcerias.</p>
19	Art. 6º.- Os cursos da modalidade tratada nesta portaria possuem vocação para o	Autofinanciamento; convênios; patrocínios.	SOCIAL		

	autofinanciamento. Este aspecto deve ser explorado para iniciativas de convênios com vistas ao patrocínio de suas atividades.		OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u> Compreensão de orientação de articulação com contextos de atuação profissional.
20	Art. 7º.- Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogada a Portaria CAPES nº 47, de 17/10/95.	Caráter de documento normativo de avaliação MP pela CAPES.	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO.

FONTE: AUTORIA PRÓPRIA, 2018.

APÊNDICE B

QUADRO 5 – Análise portaria 007/2009.

ITEM	TRECHOS	ASPECTOS DISCURSO/CRÍTICA	EM	ÂMBITO (Pretensão de validade)	IMPLICAÇÕES
1	Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.	Caráter normativo de apresentação de elementos estabilizados. Elementos definidos (e/ou negociados?). Caráter estável.		SOCIAL	Pressuposto de ACORDO (instâncias/sujeitos envolvidos). Vinculação à instituição (CAPES) – atribuição de disponibilização de elementos definidos/negociados.
		Problematização: Apresentação de elementos para negociação. Caráter instável (controverso).		SOCIAL/ OBJETIVO	Redirecionamento a processos de ENTENDIMENTO.
2	CONSIDERANDO a necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público;	Necessidade de formação de mestres com formação específica com vistas ao atendimento de demandas sociais.		SOCIAL	Caráter de justificativa. Interpretações Educação/Ensino: orientação de melhoria na qualidade da Educação Básica envolvendo o desenvolvimento de processos/técnicas/produtos.
				OBJETIVO	Caráter de definição. Delineamento de concepção MP Educação/Ensino: objetivo/perfil de egresso relacionado ao desenvolvimento de atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público. Delineamento de problemas de pesquisa considerando problemas da prática educacional.
3	CONSIDERANDO a necessidade de identificar potencialidades para atuação local, regional, nacional e internacional	Necessidade de identificação de potencialidade de atuação em diversos níveis e de diversos		SOCIAL	Caráter de justificativa. Interpretações Educação/Ensino: ações sobre problemáticas locais e envolvimento

	por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não-governamentais, individual ou coletivamente organizadas;	sujeitos/instituições.		de diversos sujeitos/instituições.
			OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u> Interpretações Educação/Ensino: Alocação de problemas de pesquisa e ação a partir da prática educacional; envolvimento de diversos sujeitos/instituições.
			OBJETIVO (eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
4	CONSIDERANDO a necessidade de atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados;	Necessidade de atendimento ao mundo do trabalho e sistema produtivo	SOCIAL	<u>Caráter de justificativa.</u> Atendimento ao setor produtivo como interesse coletivo.
			OBJETIVO (eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
			SOCIAL	<u>Caráter de justificativa.</u> Formação de profissionais para desenvolvimento socioeconômico e cultural como interesse coletivo.
5	CONSIDERANDO as possibilidades a serem exploradas em áreas de demanda latente por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação stricto sensu com vistas ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do País;	Necessidade de formação para desenvolvimento socioeconômico e cultural.	OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u> Interpretações Educação/Ensino: Alocação de problemas de pesquisa e ação a partir da prática educacional, considerando o desenvolvimento individual e coletivo.
			OBJETIVO (eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental
			SOCIAL/	<u>Caráter de justificativa.</u> Atendimento ao setor produtivo como interesse coletivo.
6	CONSIDERANDO a necessidade de capacitação e treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços em consonância com a política industrial	Necessidade de pesquisadores para processo produtivo de bens e serviços, em política industrial brasileira.	OBJETIVO (eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.

	brasileira;	Natureza e especificidade de conhecimento científico e tecnológico.			Concepção de conhecimento científico e tecnológico. Alusão à produção e reprodução.
7	CONSIDERANDO a natureza e especificidade do conhecimento científico e tecnológico a ser produzido e reproduzido;	Relevância social, científica e tecnológica; Relações Universidade-setor produtivo.	SOCIAL		<u>Caráter de justificativa.</u> Relevância das ações/produções do MP no domínio interativo e da interação entre Universidade e setor produtivo.
8	CONSIDERANDO a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo;		OBJETIVO (verdade)		<u>Caráter de definição.</u> Interpretações Educação/Ensino: Alocação de problemas de pesquisa e ação a partir da prática educacional, em relação Universidade-Escola.
			OBJETIVO (eficiência)		Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
9	e, finalmente, CONSIDERANDO o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as deliberações do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior - CTC-ES e as deliberações do Conselho Superior da CAPES,	Instituição/função de regulamentação. Caráter normativo/estável.	SOCIAL		Pressuposto de ACORDO.
		Problemática: Ampliação de instituições/sujeitos. Caráter instável (contraverso).	SOCIAL		Redirecionamento a processos de ENTENDIMENTO.
10	Art. 1o A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES regulará a oferta de programas de mestrado profissional mediante chamadas públicas e avaliará	Instituição/função de regulamentação. Caráter normativo/estável.	SOCIAL		Pressuposto de ACORDO.

	os cursos oferecidos, na forma desta Portaria e de sua regulamentação própria.	Caráter de documento normativo de avaliação MP pela CAPES.	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO.
11	Art. 2o O título de mestre obtido nos cursos de mestrado profissional reconhecidos e avaliados pela CAPES e credenciados pelo Conselho Nacional de Educação - CNE tem validade nacional e outorga ao seu detentor os mesmos direitos concedidos aos portadores da titulação nos cursos de mestrado acadêmico.	Equivalência entre os títulos dos egressos do MA e do MP.	SOCIAL	Reconhecimento de formação profissional. Redirecionamento a processos de ENTENDIMENTO.
12	Art. 3o O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada stricto sensu que possibilita:	Concepção MP: formação pós-graduada stricto sensu.	OBJETIVO (verdade)	Interpretações Educação/Ensino: formação de docentes/pesquisadores; possibilidades de compreensão de professores como intelectuais transformadores.
13	I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação;	Transformação de procedimentos e processos aplicados; incorporação do método científico; atuação em atividades técnico-científicas e de inovação.	OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u> Atuação transformadora e inovadora. Interpretações Educação/Ensino: articulação teoria e prática, a partir de problemáticas atuais.
			OBJETIVO (eficiência)	Método científico. Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
14	II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;	Conhecimento para arranjos produtivos e desenvolvimento.	OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u> Atendimento a demandas mais amplas e desenvolvimento. Interpretações Educação/Ensino: articulação teoria e prática educacionais, considerando problemáticas contextuais e

				visando à transformação; interesse emancipatório de conhecimento e racionalidade comunicativa.
			OBJETIVO (eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
15	III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;	Articulação com entidades para eficiência e eficácia; solução de problemas, geração e aplicação de processos inovação.	OBJETIVO (eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
16	IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.	Competitividade e produtividade em instituições.	OBJETIVO (eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
17	Parágrafo único. No caso da área da saúde, qualificam-se para o oferecimento do mestrado profissional os programas de residência médica ou multiprofissional devidamente credenciados e que atendam aos requisitos estabelecidos em edital específico.			
			OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u> Vinculação à pesquisa aplicada.
18	Art. 5º Os cursos de mestrado profissional a serem submetidos à CAPES poderão ser propostos por universidades, instituições de ensino e centros de pesquisa, públicos e privados, inclusive em forma de consórcio, atendendo necessária e obrigatoriamente aos requisitos de qualidade fixados e, em particular, demonstrando experiência na prática da pesquisa aplicada.		OBJETIVO (eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.

19	<p>Parágrafo único. A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento e aplicabilidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional.</p>	<p>Aplicabilidade técnica; flexibilidade operacional e conhecimento; utilização aplicada do conhecimento; inovação; experiência profissional.</p>	OBJETIVO (verdade)	<p><u>Caráter de definição.</u> Vinculação à pesquisa aplicada.</p> <p>Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.</p>
20	<p>Art. 6º As propostas de cursos de mestrado profissional serão apresentadas à CAPES mediante preenchimento por meio eletrônico via internet do Aplicativo para Cursos Novos - Mestrado Profissional (APCN-MP), em resposta a editais de chamadas públicas ou por iniciativa própria das instituições, dentro de cronograma estabelecido periodicamente pela agência.</p>	Envio de propostas de curso.	SOCIAL	
21	<p>Art. 7º A proposta de Mestrado Profissional deverá, necessariamente, obrigatoriamente:</p> <p>I - apresentar estrutura curricular objetiva, coerente com as finalidades do curso e consistentemente vinculada à sua especificidade, enfatizando a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional</p>	<p>Concepção MP: características MP.</p> <p><u>Estrutura curricular:</u> articular conhecimento atualizado, metodologia e aplicação em campo de atuação</p> <p>articulação ensino e aplicação profissional.</p>	OBJETIVO (verdade)	<p><u>Caráter de definição.</u> Estrutura curricular: pressuposto de direcionamento a campo de atuação profissional, envolvendo conhecimento atualizado.</p> <p>Interpretações de Educação/Ensino: possibilidades de articulação com problemas da prática educacional; problematização/transformação de conceitos e práticas educacionais.</p>
22	<p>II - ser compatível com um tempo de</p>	Concepção MP: características	OBJETIVO (verdade)	<p><u>Caráter de definição.</u> Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.</p>

	titulação mínimo de um ano e máximo de dois anos;	MP. Duração: tempo mínimo e máximo de titulação.		Duração cursos MP.
23	III - possibilitar a inclusão, quando justificável, de atividades curriculares estruturadas das áreas das ciências sociais aplicadas correlatas com o curso, tais como legislação, comunicação, administração e gestão, ciência política e ética;	Concepção MP: características MP. <u>Estrutura curricular:</u> articulação ciências sociais aplicadas.	OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u> Estrutura curricular: articulação ciências sociais aplicadas.
24	IV - conciliar a proposta ao perfil peculiar dos candidatos ao curso;	Especificidades perfil candidato.	OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u> Destaque para perfil específico.
25	V - apresentar, de forma equilibrada, corpo docente integrado por doutores, profissionais e técnicos com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação;	Concepção MP: características MP. <u>Corpo docente:</u> doutores; profissionais e técnicos. Pesquisa aplicada e inovação.	OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u> Corpo docente: doutores, profissionais e técnicos; direcionamento a pesquisa aplicada ao desenvolvimento e inovação. Interpretações Educação/Ensino: processos coletivos envolvendo docentes das áreas de Educação/Ensino e de outras áreas, viabilizando processos de problematização de conceitos e práticas e transformações educacionais na Educação Básica agregando cenários científico/tecnológicos contemporâneos.
26	VI - apresentar normas bem definidas de seleção dos docentes que serão responsáveis pela orientação dos alunos;	Normas seleção docentes.	OBJETIVO (eficiência) SOCIAL	Inserção dos termos “distribuição equilibrada” e “inovação”, em direcionamento de ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental. Produções normativas necessárias à proposta de curso em âmbito objetivo.
27	VII - comprovar carga horária docente e	Concepção MP: características	OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u>

	condições de trabalho compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial;	MP. Condições atuação docente: alusão à carga horária e condições de trabalho; possibilidade de regime parcial.		Não explicita “garantias/exigências” em termos de atuação docente. Expressa demanda por capacidade de dedicação à pesquisa. Viabiliza o regime parcial. Pode remeter à possibilidade de atuação de outros profissionais.
28	VIII - prever a defesa apropriada na etapa de conclusão do curso, possibilitando ao aluno demonstrar domínio do objeto de estudo com plena capacidade de expressar-se sobre o tema;	Concepção MP: características MP. Defesa. Perfil aluno: defesa; domínio objeto de estudo; expressão.	OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u> Perfil de aluno associado a defesa, domínio e expressão sobre objeto de estudo. Interpretações Educação/Ensino: possibilidade de desenvolvimento de racionalidade comunicativa, considerando processos argumentativos.
29	IX - prever a exigência de apresentação de trabalho de conclusão final do curso.	Concepção MP: características MP. Trabalho de conclusão de curso. Perfil aluno: apresentação de trabalho.	OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u> Perfil de aluno associado à apresentação de trabalho.
30	§ 1º O corpo docente do curso deve ser altamente qualificado, conforme demonstrado pela produção intelectual constituída por publicações específicas, produção artística ou produção técnico-científica, ou ainda por reconhecida experiência profissional, conforme o caso.	Concepção MP: características MP. Corpo docente: produção intelectual; produções artísticas específicas, produções científicas ou tecnocientífica; experiência.	OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u> Qualificação corpo docente associada à produção intelectual. Interpretações Educação/Ensino: produções intelectuais, viabilizando processos comunicativos (eventos e periódicos, por exemplo) no processo de construção de conhecimentos científico-educacionais (envolvimento em racionalidade comunicativa).
			OBJETIVO	Interpretações Educação/Ensino: ênfase

			(eficiência)	em indicadores numéricos envolvendo produções intelectuais sem articulação com concepções de formação docente (ênfase em racionalidade cognitivo-instrumental) (eficiência).
31	§ 2o A qualificação docente deve ser compatível com a área e a proposta do curso, de modo a oferecer adequadas oportunidades de treinamento para os estudantes e proporcionar temas relevantes para o seu trabalho de mestrado.	Concepção MP: características MP. <u>Corpo docente:</u> treinamento; temas.	OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u> Qualificação docente associada à possibilidade de treinamento e temas. Interpretações Educação/Ensino: pesquisa científica direcionada pela instituição MP, em termos de “treinamento” e “temas propostos por docentes MP”. Remete à concepção de MP desvinculado do desenvolvimento de pesquisas a partir das realidades educacionais e por sujeitos desses contextos.
			OBJETIVO (eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental
32	§ 3o O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instruções e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares.	Concepção MP: características MP. <u>Trabalho final:</u> exemplares; materiais didáticos e instruções.	OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u> Exemplares de trabalho final. Interpretações Educação/Ensino: MPE pode ser relacionado considerando a ampliação de propostas de trabalho de conclusão; desenvolvimento de materiais didáticos e instruções. Contudo, a ampliação de exemplares ainda não engloba diversas possibilidades formativas no âmbito do MPEC.

	estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística; sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES.				
33	§ 4o Para atender situações relevantes, específicas e esporádicas, serão admitidas proposições de cursos com duração temporária determinada.	Destaque a condições normativas.	SOCIAL	Redirecionamento a processos de ENTENDIMENTO.	
		Concepção MP: características de MP. Duração: possibilidade de duração temporária.	OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u> Duração cursos MP.	
34	Art. 8o O desempenho dos cursos de mestrado profissional será acompanhado anualmente e terá avaliação com atribuição de conceito a cada três anos pela CAPES.	Caráter de documento normativo de avaliação MP pela CAPES. Avaliação MP	SOCIAL	Pressupostos de ACORDO.	
35	§ 1o O credenciamento dos cursos de mestrado profissional pelo CNE terá validade de três anos, sendo renovado a cada avaliação trienal positiva pela CAPES.	Caráter de documento normativo de avaliação MP pela CAPES. Duração avaliação MP	SOCIAL	Pressupostos de ACORDO.	
36	§ 2o Quando da avaliação de proposta de curso novo, ou de sua avaliação trienal, o Mestrado Profissional receberá da CAPES graus de qualificação	Caráter de documento normativo de avaliação MP pela CAPES. Graus de qualificação avaliação	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO.	

	variando dos conceitos 1 a 5, sendo o conceito 3 o mínimo para aprovação.	MP.			
37	§ 3º A proposta de curso avaliada seguirá para o CNE para aprovação e credenciamento e posterior autorização do MEC para o funcionamento do curso.	Produções normativas. Processo aprovação e credenciamento	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO. Explicitação de processos de constituição de produções normativas.	
38	Art. 9º A análise de propostas de cursos, bem como o acompanhamento periódico e a avaliação trienal dos cursos de mestrado profissional, serão feitas pela CAPES utilizando fichas de avaliação próprias e diferenciadas.	Caráter de documento normativo de avaliação MP pela CAPES. Análise de propostas e acompanhamento. Documentos avaliação CAPES.	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO. Explicitação de processos de constituição de produções normativas.	
39	Parágrafo único. A avaliação será feita por comissões específicas, compostas com participação equilibrada de docentes-doutores, profissionais e técnicos dos setores específicos, reconhecidamente qualificados para o adequado exercício de tais tarefas.	Caráter de documento normativo de avaliação MP pela CAPES. Comissões de avaliação: doutores; profissionais e técnicos.	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO. Explicitação de processos de constituição de produções normativas.	
40	Art. 10 Em complemento ao disposto no art. 7º, constituem parâmetros para o acompanhamento e a avaliação trienal dos cursos os seguintes indicadores, relativos à produção do corpo docente e, em especial, do conjunto docentes-orientadores-alunos:	Caráter de documento normativo de avaliação MP pela CAPES. Indicadores avaliação docente-orientador-aluno.	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO. Explicitação de processos de constituição de produções normativas.	
41	I - produção intelectual e técnica pertinente à área, regular nos últimos três anos e bem distribuída entre os docentes, contemplando:	I: produção intelectual e técnica (3 anos)	OBJETIVO (verdade)	Caráter de definição. Produção intelectual e técnica: período; distribuição.	
			OBJETIVO (eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.	
42	a) artigos originais, artigos de revisão da literatura e publicações tecnológicas;	I: publicações	OBJETIVO (verdade)	Caráter de definição. Tipos de publicações.	

				Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
43	b) patentes e registros de propriedade intelectual e de softwares, inclusive depósito de software livre em repositório reconhecido ou obtenção de licenças alternativas ou flexíveis para produção intelectual, desde que demonstrado o uso pela comunidade acadêmica ou pelo setor produtivo;	I: patentes e registros de propriedade intelectual; vinculação a comunidade acadêmica e setor produtivo.	OBJETIVO (eficiência)	<u>Caráter de definição.</u> Patentes e registros de propriedade intelectual, associando comunidade acadêmica e contextos de atuação profissional.
44	c) desenvolvimento de aplicativos e materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas;	I: produtos.	OBJETIVO (eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
			OBJETIVO (verdade)	Caráter de definição. Tipos de produtos. Interpretações de Educação/Ensino: possibilidades de extrapolação para o desenvolvimento de propostas educacionais.
45	d) produção de programas de mídia;	I: produtos.	OBJETIVO (eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
46	e) editoria;		OBJETIVO (verdade-eficiência)	<u>Caráter de definição.</u> Tipos de produtos. Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
47	f) composições e concertos;	I: produtos.	OBJETIVO (verdade-eficiência)	<u>Caráter de definição.</u> Tipos de produtos. Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
48	g) relatórios conclusivos de pesquisa aplicada;	I: produtos.	OBJETIVO (verdade-eficiência)	<u>Caráter de definição.</u> Tipos de produtos. Vinculação a contextos

				de atuação profissional. Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental. Interpretações Educação/Ensino: possibilidades de extrapolação para o desenvolvimento de propostas educacionais.
49	h) manuais de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação ou adequação tecnológica;	I: produtos.	OBJETIVO (verdade-eficiência)	<u>Caráter de definição.</u> Tipos de produtos. Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
50	i) protótipos para desenvolvimento de equipamentos e produtos específicos;	I: produtos.	SOCIAL/ OBJETIVO (verdade-eficiência)	<u>Caráter de definição.</u> Tipos de produtos. Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
51	j) projetos de inovação tecnológica;	I: produtos.	SOCIAL/ OBJETIVO (verdade-eficiência)	<u>Caráter de definição.</u> Tipos de produtos. Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
52	k) produção artística;	I: produtos.	SOCIAL/ OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u> Tipos de produtos. Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
53	l) outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, a critério da CAPES;	I: produtos.	SOCIAL/ OBJETIVO (verdade)	Interpretações Educação/Ensino: possibilidades de extrapolação para o desenvolvimento de propostas educacionais.
54	II - informações sobre o destino dos egressos do curso, empregabilidade e trajetória profissional;	I: egressos.	SOCIAL/ OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u> Vinculação a atuação profissional.

					Redirecionamento a processos de ENTENDIMENTO.
55	III - informações, recomendações e observações que constem de relatórios e pareceres das comissões examinadoras de avaliação dos trabalhos de conclusão do mestrado dos estudantes;	I: relatórios.	SOCIAL/ OBJETIVO (verdade)		Redirecionamento a processos de ENTENDIMENTO.
56	IV - dimensão e eficácia dos processos de interação com organizações, empresas e instituições da área de especialização e atuação do curso;	I: eficiência processos.	SOCIAL/ OBJETIVO (eficiência)		Pressuposto de ACORDO. Vinculação à atuação profissional.
57	V - informações de outra natureza, além daquelas constantes nos relatórios anuais, sobre a produção técnico-científica, produção intelectual e a atividade acadêmica do curso, quando for o caso.	I: produções	SOCIAL/ OBJETIVO (eficiência)		Pressuposto de ACORDO.
58	Art. 11 Salvo em áreas excepcionalmente priorizadas, o mestrado profissional não pressupõe, a qualquer título, a concessão de bolsas de estudos pela CAPES.	Não previsão de bolsas	SOCIAL		Pressuposto de ACORDO.
59	Art. 12 Os cursos de mestrado profissional já existentes devem providenciar, ao longo do trênio, as mudanças e atualizações que se mostrarem necessárias para a devida adequação ao disposto nesta Portaria.	Mudanças MPs existentes	SOCIAL		Pressuposto de ACORDO.
60	Art. 13 Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.				

FONTE: AUTORIA PRÓPRIA, 2018.

	internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não-governamentais, individual ou coletivamente organizadas;	diversos sujeitos/instituições.		de diversos sujeitos/instituições. <u>Caráter de definição.</u> Interpretações Educação/Ensino: Alocação de problemas de pesquisa e ação a partir da prática educacional; envolvimento de diversos sujeitos/instituições.
			OBJETIVO (verdade)	
			OBJETIVO (eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
4	CONSIDERANDO a necessidade de atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda altamente qualificada;	Necessidade de atendimento ao mundo do trabalho e sistema produtivo.	SOCIAL	<u>Caráter de justificativa.</u> Atendimento ao setor produtivo como interesse coletivo.
			OBJETIVO (eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
5	CONSIDERANDO as possibilidades a serem exploradas em áreas de demanda latente por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação stricto sensu com vistas ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do País;	Necessidade de formação para desenvolvimento socioeconômico e cultural.	SOCIAL	<u>Caráter de justificativa.</u> Formação de profissionais para desenvolvimento socioeconômico e cultural como interesse coletivo.
			OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u> Interpretações Educação/Ensino: Alocação de problemas de pesquisa e ação a partir da prática educacional, considerando o desenvolvimento individual e coletivo.
			OBJETIVO (eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
6	CONSIDERANDO a necessidade de capacitação e treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo	Necessidade de pesquisadores para processo produtivo de bens e serviços, política industrial brasileira.	SOCIAL	<u>Caráter de justificativa.</u> Atendimento ao setor produtivo como interesse coletivo.
			OBJETIVO (eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental

	de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira;				
7	CONSIDERANDO a natureza e especificidade do conhecimento científico e tecnológico a ser produzido e reproduzido;	Natureza e especificidade de conhecimento científico e tecnológico.	OBJETIVO		Concepção de conhecimento científico e tecnológico. Alusão à produção e reprodução.
8	CONSIDERANDO a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo;	Relevância social, científica e tecnológica; Relações Universidade-setor produtivo.	SOCIAL		<u>Caráter de justificativa.</u> Relevância das ações/produções do MP no domínio interativo e da interação entre Universidade e setor produtivo.
			OBJETIVO (verdade)		<u>Caráter de definição.</u> Interpretações Educação/Ensino: Alocação de problemas de pesquisa e ação a partir da prática educacional, em relação Universidade-Escola.
			OBJETIVO (eficiência)		Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
9	e, finalmente, CONSIDERANDO o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as deliberações do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior - CTC-ES e as deliberações do Conselho Superior da CAPES,	Instituição/função de regulamentação. Caráter normativo/estável.	SOCIAL		Pressuposto de ACORDO.
		Problemática: Ampliação de instituições/sujeitos. Caráter instável (controverso).	SOCIAL		Redirecionamento a processos de ENTENDIMENTO.
10	Art. 1o A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES regulará a oferta de programas de mestrado profissional mediante chamadas	Instituição/função de regulamentação. Caráter normativo/estável.	SOCIAL		Pressuposto de ACORDO.

	públicas e avaliará os cursos oferecidos, na forma desta Portaria e de sua regulamentação própria.	Caráter de documento normativo de avaliação MP pela CAPES.	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO.
	Art. 2º O título de mestre obtido nos cursos de mestrado profissional reconhecidos e avaliados pela CAPES e credenciados pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e validados pelo Ministro de Estado da Educação tem validade nacional	<u>Problematização:</u> Apresentação de elementos para negociação. Caráter instável (contraverso). Retira a equiparação ao MA apresentada na portaria 007/2009.	SOCIAL/ OBJETIVO	Reconhecimento de formação profissional. Redirecionamento a processos de ENTENDIMENTO.
12	Art. 3o O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada stricto sensu que possibilita:	Concepção MP: formação pós-graduada stricto sensu.	OBJETIVO (verdade)	Interpretações Educação/Ensino: formação de docentes/pesquisadores; possibilidades de compreensão de professores como intelectuais transformadores.
13	I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação;	Transformação de procedimentos e processos aplicados; incorporação do método científico; atuação em atividades técnico-científicas e de inovação.	OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u> Atuação transformadora e inovadora. Interpretações Educação/Ensino: articulação teoria e prática, a partir de problemáticas atuais.
			OBJETIVO (eficiência)	Método científico. Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
14	II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;	Conhecimento para arranjos produtivos e desenvolvimento.	OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u> Atendimento a demandas mais amplas e desenvolvimento. Interpretações Educação/Ensino: articulação teoria e prática educacionais, considerando problemáticas contextuais e visando à transformação; interesse

					emancipatório de conhecimento e racionalidade comunicativa.
			OBJETIVO (eficiência)		Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
15	III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;	Articulação com entidades para eficiência e eficácia; solução de problemas, geração e aplicação de processos inovação.	OBJETIVO (eficiência)		Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental
16	IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.	Competitividade e produtividade em instituições.	OBJETIVO (eficiência)		Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
17	Parágrafo único. No caso da área da saúde, qualificam-se para o oferecimento do mestrado profissional os programas de residência médica ou multiprofissional devidamente credenciados e que atendam aos requisitos estabelecidos em edital específico.				
			OBJETIVO (verdade)		Caráter de definição. Vinculação à pesquisa aplicada.
18	Art. 5o Os cursos de mestrado profissional a serem submetidos à CAPES poderão ser propostos por universidades, instituições de ensino e centros de pesquisa, públicos e privados, inclusive em forma de consórcio, atendendo necessária e obrigatoriamente aos requisitos de qualidade fixados e,	Instituições. Requisitos de qualidade e pesquisa aplicada.	OBJETIVO (eficiência)		Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.

	em particular, demonstrando experiência na prática da pesquisa aplicada.				
19	Parágrafo único. A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional.	Aplicabilidade técnica; flexibilidade operacional e organicidade conhecimento; utilização aplicada do conhecimento; inovação; experiência profissional.	OBJETIVO (verdade) OBJETIVO (eficiência)	Caráter de definição. Vinculação à pesquisa aplicada. Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.	
20	Art. 6º As propostas de cursos de mestrado profissional serão apresentadas à CAPES mediante preenchimento por meio eletrônico via internet do Aplicativo para Cursos Novos - Mestrado Profissional (APCN-MP), em resposta a editais de chamadas públicas ou por iniciativa própria das instituições, dentro de cronograma estabelecido periodicamente pela agência.	Envio de propostas de curso.	SOCIAL		
21	Art. 7º A proposta de Mestrado Profissional deverá, necessariamente:	Suprimiu da 007/2009: II - ser compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano e máximo de dois anos;	SOCIAL/ OBJETIVO	Redirecionamento a processos de ENTENDIMENTO.	

22	I - apresentar estrutura curricular objetiva, coerente com as finalidades do curso e consistentemente vinculada à sua especificidade, enfatizando a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional.	<p>Concepção características MP.</p> <p>MP: <u>Estrutura curricular</u>: articular conhecimento atualizado, metodologia e aplicação em campo de atuação</p> <p>articação ensino e aplicação profissional.</p>	OBJETIVO (verdade-eficiência)	<p><u>Caráter de definição.</u></p> <p>Estrutura curricular: pressuposto de direcionamento a campo de atuação profissional, envolvendo conhecimento atualizado.</p> <p>Interpretações Educação/Ensino: possibilidades de articulação com problemas da prática educacional; problematização/transformação de conceitos e práticas educacionais.</p> <p>Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.</p>
23	II - possibilitar a inclusão, quando justificável, de atividades curriculares estruturadas das áreas das ciências sociais aplicadas correlatas com o curso, tais como legislação, comunicação, administração e gestão, ciência política e ética;	<p>Concepção características MP. <u>Estrutura curricular</u>: articação ciências sociais aplicadas.</p> <p>MP:</p>	OBJETIVO (verdade)	<p>Estrutura curricular: articulação ciências sociais aplicadas.</p>
24	III - conciliar a proposta ao perfil peculiar dos candidatos ao curso;	<p>Especificidades candidato</p> <p>perfil</p>	OBJETIVO (verdade)	<p><u>Caráter de definição.</u></p> <p>Destaque para perfil específico.</p>
25	IV - apresentar, de forma equilibrada, corpo docente integrado por doutores, profissionais e técnicos com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação;	<p>Concepção características MP.</p> <p>MP: <u>Corpo docente</u>: doutores; profissionais e técnicos.</p> <p>Pesquisa aplicada e inovação.</p>	OBJETIVO (verdade)	<p><u>Caráter de definição.</u></p> <p>Corpo docente: doutores, profissionais e técnicos; direcionamento a pesquisa aplicada ao desenvolvimento e inovação.</p> <p>Interpretações Educação/Ensino: processos coletivos envolvendo docentes das áreas de Educação/Ensino e de outras áreas, viabilizando processos de problematização de conceitos e práticas e transformações educacionais na Educação Básica agregando cenários</p>

					científico/tecnológicos contemporâneos.
				OBJETIVO (eficiência)	Inserção dos termos “distribuição equilibrada” e “inovação”, em direcionamento de ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
26	V - apresentar normas bem definidas de seleção dos docentes que serão responsáveis pela orientação dos alunos;	Normas seleção docentes.		SOCIAL	Produções normativas necessárias à proposta de curso em âmbito objetivo.
27	VI - comprovar carga horária docente e condições de trabalho compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial;	Concepção características MP. <u>Condições atuação docente:</u> alusão à carga horária e condições de trabalho; possibilidade de regime parcial.	MP:	OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u> Não explicita “garantias/exigências” em termos de atuação docente. Expressa demanda por capacidade de dedicação à pesquisa. Viabiliza o regime parcial. Pode remeter à possibilidade de atuação de outros profissionais.
28	VII - prever a defesa apropriada na etapa de conclusão do curso, possibilitando ao aluno demonstrar domínio do objeto de estudo com plena capacidade de expressar-se sobre o tema;	Concepção características MP. Defesa. <u>Perfil aluno:</u> defesa; domínio objeto de estudo; expressão.	MP:	OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u> Perfil de aluno associado a domínio e expressão sobre objeto de estudo. Interpretações Educação/Ensino: possibilidade de desenvolvimento de racionalidade comunicativa, considerando processos argumentativos.
29	VIII - prever a exigência de apresentação de trabalho de conclusão final do curso.	Concepção características MP. Trabalho de conclusão de curso. <u>Perfil aluno:</u> apresentação de trabalho.	MP:	OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u> Perfil de aluno associado à apresentação de trabalho.
30	§ 1o O corpo docente do curso	Concepção	MP:	OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u>

	deve ser altamente qualificado, conforme demonstrado pela produção intelectual constituída por publicações específicas, produção artística ou produção técnico-científica, ou ainda por reconhecida experiência profissional, conforme o caso.	características MP. <u>Corpo docente:</u> produção intelectual; publicações específicas, produções artísticas ou tecnocientífica; experiência.	Qualificação corpo docente associada à produção intelectual. Interpretações Educação/Ensino: produções intelectuais, viabilizando processos comunicativos (eventos e periódicos, por exemplo) no processo de construção de conhecimentos científico-educacionais (envolvimento em racionalidade comunicativa).
		OBJETIVO (eficiência)	Interpretações Educação/Ensino: ênfase em indicadores numéricos envolvendo produções intelectuais sem articulação com concepções de formação docente (ênfase em racionalidade cognitivo-instrumental) (eficiência).
31	§ 2o A qualificação docente deve ser compatível com a área e a proposta do curso, de modo a oferecer adequadas oportunidades de treinamento para os estudantes e proporcionar temas relevantes para o seu trabalho de mestrado.	Concepção MP: características MP. <u>Corpo docente:</u> treinamento; temas.	<u>Caráter de definição.</u> Qualificação docente associada à possibilidade de treinamento e temas. Interpretações Educação/Ensino: pesquisa científica direcionada pela instituição MP, em termos de “treinamento” e “temas propostos por docentes MP”. Remete à concepção de MP desvinculado do desenvolvimento de pesquisas a partir das realidades educacionais e por sujeitos desses contextos.
		OBJETIVO (eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.
32	§ 3o O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos,	Concepção MP: características MP. <u>Trabalho final:</u> exemplares; materiais didáticos e instrucionais.	<u>Caráter de definição.</u> Exemplares de trabalho final. Interpretações Educação/Ensino: MPE pode ser relacionado considerando a ampliação de propostas de trabalho de

	publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística; sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES.			conclusão; desenvolvimento de materiais didáticos e instrucionais. Contudo, a ampliação de exemplares ainda não engloba diversas possibilidades formativas no âmbito do MPEC.	
33	§ 4º Para atender situações relevantes, específicas e esporádicas, serão admitidas proposições de cursos com duração temporária determinada.	Destaque a condições normativas. Concepção características MP. <u>Duração:</u> possibilidade de duração temporária.	SOCIAL OBJETIVO (verdade)	Redirecionamento a processos de ENTENDIMENTO. <u>Caráter de definição.</u> Duração MP.	
34	Art. 8º O desempenho dos cursos de mestrado profissional será acompanhado anualmente e terá avaliação com atribuição de conceito a cada três anos pela CAPES.	Caráter de documento normativo de avaliação MP pela CAPES. Avaliação MP.	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO.	

35	§ 1o O credenciamento dos cursos de mestrado profissional pelo CNE terá validade de três anos, sendo renovado a cada avaliação trienal positiva pela CAPES.	Caráter de documento normativo de avaliação MP Duração avaliação MP.	SOCIAL	Pressupostos de ACORDO.
36	§ 2o Quando da avaliação de proposta de curso novo, ou de sua avaliação trienal, o Mestrado Profissional receberá da CAPES graus de qualificação variando dos conceitos 1 a 5, sendo o conceito 3 o mínimo para aprovação.	Caráter de documento normativo de avaliação MP Graus de qualificação avaliação MP.	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO.
37	§ 3º A proposta de curso avaliada seguirá para o CNE para aprovação e credenciamento e posterior autorização do MEC para o funcionamento do curso.	Produções normativas. Processo aprovação e credenciamento.	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO. Explicitação de processos de constituição de produções normativas.
38	Art. 9o A análise de propostas de cursos, bem como o acompanhamento periódico e a avaliação trienal dos cursos de mestrado profissional, serão feitas pela CAPES utilizando fichas de avaliação próprias e diferenciadas.	Caráter de documento normativo de avaliação MP Análise de propostas e acompanhamento. Documentos avaliação CAPES.	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO. Explicitação de processos de constituição de produções normativas.
39	Parágrafo único. A avaliação será feita por comissões específicas, compostas com participação equilibrada de docentes-doutores, profissionais e técnicos dos setores específicos, reconhecidamente qualificados para o adequado exercício de tais tarefas.	Caráter de documento normativo de avaliação MP Comissões de avaliação: doutores; profissionais e técnicos.	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO.
40	Art. 10 Em complemento ao disposto no art. 7o, constituem parâmetros para o	Caráter de documento normativo de avaliação MP pela CAPES.	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO. Explicitação de processos de constituição

	acompanhamento e a avaliação trienal dos cursos os seguintes indicadores, relativos à produção do corpo docente e, em especial, do conjunto docentes-orientadores-alunos:	Indicadores docente-orientador-aluno. avaliação		de produções normativas.
42	I - produção intelectual e técnica pertinente à área, regular nos últimos três anos e bem distribuída entre os docentes, contemplando:	I: produção intelectual e técnica (3 anos)	SOCIAL/ OBJETIVO (verdade)	Pressuposto de ACORDO.
43	a) artigos originais, artigos de revisão da literatura e publicações tecnológicas;	I: tipos de publicações	SOCIAL/ OBJETIVO (verdade)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental
44	b) patentes e registros de propriedade intelectual e de softwares, inclusive depósito de software livre em repositório reconhecido ou obtenção de licenças alternativas ou flexíveis para produção intelectual, desde que demonstrado o uso pela comunidade acadêmica ou pelo setor produtivo;	I: registros	SOCIAL/ OBJETIVO (verdade-eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental
45	c) desenvolvimento de aplicativos e materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas;	I: produtos	SOCIAL/ OBJETIVO (verdade-eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental
46	d) produção de programas de mídia;	I: produtos	SOCIAL/ OBJETIVO (verdade-eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental
47	e) editoria;			
48	f) composições e concertos;	I: produtos	SOCIAL/ OBJETIVO (verdade)	
49	g) relatórios conclusivos de	I: produtos	SOCIAL/	Ampliação de racionalidade cognitivo-

	pesquisa aplicada;		OBJETIVO (verdade- eficiência)	(verdade- eficiência)	instrumental
50	h) manuais de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação ou adequação tecnológica;	I: produtos	SOCIAL/ OBJETIVO (verdade- eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental	
51	i) protótipos para desenvolvimento de equipamentos e produtos específicos;	I: produtos	SOCIAL/ OBJETIVO (verdade- eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental	
52	j) projetos de inovação tecnológica;	I: produtos	SOCIAL/ OBJETIVO (verdade- eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental	
53	k) produção artística;	I: produtos	SOCIAL/ OBJETIVO (verdade)		
54	l) outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, a critério da CAPES;	I: produtos	SOCIAL/ OBJETIVO (verdade)		
55	II - informações sobre o destino dos egressos do curso, empregabilidade e trajetória profissional;	I: egressos	SOCIAL/ OBJETIVO (verdade)	Redirecionamento a processos de ENTENDIMENTO.	
56	III - informações, recomendações e observações que constem de relatórios e pareceres das comissões examinadoras de avaliação dos trabalhos de conclusão do mestrado dos estudantes;	I: relatórios	SOCIAL/ OBJETIVO (verdade)	Pressuposto de ACORDO.	
57	IV - dimensão e eficácia dos processos de interação com organizações, empresas e instituições da área de	I: eficiência processos	SOCIAL/ OBJETIVO (eficiência)	Pressuposto de ACORDO.	

	especialização e atuação do curso;	I: produções	SOCIAL/ OBJETIVO (eficiência)	Pressuposto de ACORDO.
58	V - informações de outra natureza, além daquelas constantes nos relatórios anuais, sobre a produção técnico-científica, produção intelectual e a atividade acadêmica do curso, quando for o caso.			
59	Art. 11 Salvo em áreas excepcionalmente priorizadas, o mestrado profissional não pressupõe, a qualquer título, a concessão de bolsas de estudos pela CAPES.	Não previsão de bolsas	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO.
60	Art. 12 Os cursos de mestrado profissional já existentes devem providenciar, ao longo do triênio, as mudanças e atualizações que se mostrarem necessárias para a devida adequação ao disposto nesta Portaria.	Mudanças MPs existentes	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO.
61	Art. 13 Fica revogada a Portaria nº 7 de 22 de junho de 2009.			
62	Art. 14 Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.			

FONTE: AUTORIA PRÓPRIA, 2018.

APÊNDICE D

QUADRO 7 – Análise portaria 389/2017.

ITEM	TRECHOS	ASPECTOS EM DISCURSO/CRÍTICA	ÂMBITO (Pretensão de validade)	IMPLICAÇÕES
1	Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu.	Caráter normativo de apresentação de elementos estabilizados. Elementos definidos (e/ou negociados?). Caráter estável.	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO (instâncias/sujeitos envolvidos). Vinculação à pós-graduação. Reconhecimento de pesquisa científica. Ampliação de estabilidade considerando a designação do DP.
2	CONSIDERANDO: As disposições da Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996:e	<p><u>Problematização:</u> Apresentação de elementos para negociação. Caráter instável (contraverso).</p> <p>Instituição/função de regulamentação. Caráter normativo/estável. Alusão à legislação.</p> <p><u>Problematização:</u> Ampliação de instituições/sujeitos. Caráter instável (contraverso).</p>	<p>SOCIAL/ OBJETIVO</p> <p>SOCIAL</p> <p>SOCIAL</p>	<p>Redirecionamento a processos de ENTENDIMENTO.</p> <p>Pressuposto de ACORDO. Ampliação de estabilidade considerando vinculação à LDB.</p> <p>Redirecionamento a processos de ENTENDIMENTO.</p>
3	A relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo, resolve:	<p>Relevância social, científica e tecnológica;</p> <p>Relações Universidade-setor produtivo.</p>	<p>SOCIAL</p> <p>OBJETIVO (verdade)</p>	<p><u>Caráter de justificativa.</u> Relevância das ações/produções do MP no domínio interativo e da interação entre Universidade e setor produtivo.</p> <p><u>Caráter de definição.</u> Interpretações Educação/Ensino: Alocação de problemas de pesquisa e ação a partir da prática educacional, em relação Universidade-Escola.</p>

				Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.	
4	Art. 1o Fica instituída, no âmbito da pós-graduação stricto sensu, a modalidade de mestrado e doutorado profissional.	Concepção MP e DP: formação pós-graduada stricto sensu. Introdução dos cursos de doutorado profissional.	OBJETIVO (eficiência) OBJETIVO (verdade)	Interpretações de formação de docentes/pesquisadores; possibilidades de compreensão de professores como intelectuais transformadores.	
5	Art. 2o São objetivos do mestrado e doutorado profissional:				
6	I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;	Transformação de procedimentos; atendimento a demandas organizacionais ou profissionais; Introdução do termo “mercado de trabalho”.	OBJETIVO (verdade)	Caráter de definição. Atuação transformadora; atendimento a demandas mais amplas. Interpretações de Educação/Ensino: articulação teoria e prática, a partir de problemáticas atuais, com ênfase no atendimento a demandas coletivas.	
			OBJETIVO (eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental	
7	II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;	Conhecimento para arranjos produtivos e desenvolvimento.	OBJETIVO (verdade)	<u>Caráter de definição.</u> Atendimento a demandas mais amplas e desenvolvimento. Interpretações de Educação/Ensino: articulação teoria e prática educacionais, considerando problemáticas contextuais e visando à transformação; interesse emancipatório de conhecimento e racionalidade comunicativa.	
			OBJETIVO (eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental.	
8	III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das	Articulação com entidades para eficiência e eficácia; solução de problemas.	OBJETIVO (eficiência) OBJETIVO (eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental	

	organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; e	geração e aplicação de processos inovação.		
9	IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.	Competitividade e produtividade em instituições.	OBJETIVO (eficiência)	Ampliação de racionalidade cognitivo-instrumental
10	Art. 3o Os títulos de mestres e doutores obtidos nos cursos profissionais avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e homologados pelo Ministro de Estado da Educação, terão validade nacional.	<u>Problemática</u> : Apresentação de elementos para negociação. Caráter instável (controverso).	SOCIAL/ OBJETIVO	Redirecionamento a processos de ENTENDIMENTO.
11	Art. 4o A Capes terá o prazo de 180 dias para regulamentar e disciplinar, por meio de portaria, a oferta, a avaliação e o acompanhamento dos programas de mestrado e doutorado profissional.	Caráter normativo de apresentação de elementos estabilizados. Elementos definidos (e/ou negociados?). Caráter estável. Prazo para regulamento e disciplinar.	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO.
12	Art. 5o Fica revogada a Portaria no 17 de 28 de dezembro de 2009.	Caráter normativo. Revogação portaria.	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO.
13	Art. 6o Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.	Caráter normativo. Entrada em vigor.	SOCIAL	Pressuposto de ACORDO.

FONTE: AUTORIA PRÓPRIA, 2018.